



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – PROF. MILTON SANTOS –
IHAC

PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

MÉRCIA MARIA TAVARES DE MELO

**FAMÍLIA E ESCOLA: Criando Identidades na Constituição do Sujeito
Surdo**

SALVADOR

2011

MÉRCIA MARIA TAVARES DE MELO

**FAMÍLIA E ESCOLA: Criando Identidades na Constituição do Sujeito
Surdo**

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação
em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Professor-Doutor Djalma Thürler.

**Salvador
2011**

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Melo, Mércia Maria Tavares de.

Família e escola : criando identidades na constituição do sujeito surdo / Mércia Maria Tavares de Melo. - 2012.

278 f.: il.

Inclui apêndices.

Orientador : Prof. Dr. Djalma Thürler.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2011.

1. Surdos - Educação. 2. Deficientes auditivos - Educação. 3. Inclusão escolar.

MÉRCIA MARIA TAVARES DE MELO

FAMÍLIA E ESCOLA: Criando Identidades na Constituição do sujeito surdo.

Tese apresentada à Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em

BANCA EXAMINADORA

Presidente

1º. Examinador Prof. Dr. Paulo Cezar Souza Garcia

2º. Examinador Prof. Dr. Jose Alexandre Menezes

3º. Examinador Prof. Dr. Mauricio Nogueira Tavares

4º. Examinador Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira

Ouvindo os Surdos....Tornei-me Ouvinte

As complexidades dos surdos, aqui estudados, fizeram-me refletir sobre suas percepções anteriores e atuais; Eu era uma pessoa que se sentia surda no âmago da pessoa do surdo, do seu ego, sobre sua própria identidade.

Os surdos me influenciaram, na minha determinação em escrever esta tese, usando minha força de vontade, num contexto de dificuldades. Sinto-me vitoriosa na minha identidade que foi submetida a tensões, e nos meus valores cristãos. Tornei-me ouvinte, tanto para o mundo surdo, como o mundo dos ouvintes.

....há muitas maneiras de ser surdo, Surdo, ou com dificuldades de ouvir”...

Dedico:

Aos meus pais,

Eurípedes Tavares de Melo (*in memoriam*)

pelo exemplo de lealdade e luta.

A minha mãe Margarida Granja (*in memoriam*), amiga, cúmplice e companheira de todas as horas.

Ao Prof. Dr. Jose Alexandre Menezes, pela sabedoria e compromisso com o aluno, e por ser mais que Doutor e Coorientador, mais do que tudo, ser gente sem perder o espírito científico.

AGRADECIMENTOS

À Deus

À Universidade Federal da Bahia.

Ao CNPq que viabilizou financeiramente este estudo.

Ao Coordenador do Programa Dr. Paulo Miguez.

Ao Orientador Prof. Dr. Djalma Thürler, pela coragem de enfrentar desafios, e pelo resgate da minha identidade e alegria.

Ao Prof. José Alexandre de S. Menezes, Prof. Titular da UFBA, PhD por Cornell University, pelo enorme carinho, amizade, dedicação e interesse no percurso dessa pesquisa. E pelos momentos de orientação que, com certeza, me fizeram crescer não apenas como profissional, mas também como pessoa. Saliento o seu senso de responsabilidade e competência profissional.

A todos os professores que participaram desse curso, e da banca de defesa da tese.

Aos amigos Zilma Zazá, Júlia, Lígia e Roberto Granja, Geise Melo, Beatriz Souza, Valeria Amin e Padre Juracy Oliveira, pelo apoio irrestrito.

Aos colegas do Doutorado, pelo apoio irrestrito, e me escutarem nos momentos de angústia.

A Consultexto, pelo carinho com que revisou essa pesquisa.

A bibliotecária Dr^a. Maria do Carmo, que com carinho revisou essa pesquisa.

À direção da Universidade de Pernambuco –UPE, à Diretoria, colegas e amigos do CISAM que me incentivaram e apoiaram sem restrições.

Ao corpo de funcionários da Universidade Federal da Bahia, do setor de pós-graduação e da Biblioteca, por estarem sempre dispostos a atender as minhas solicitações, ajudando-me a trilhar o caminho de pesquisadora.

Aos alunos e estagiários de Fonoaudiologia e Psicopedagogia, pela força enorme neste percurso.

Aos pacientes, sujeitos desta pesquisa, pela confiança e apoio.

RESUMO

Esta tese tem como **objetivo** descrever a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos. Especificamente, estudar aspectos da identidade do surdo em contextos oralistas e bilíngues; analisar as relações entre as visões a família e dos professores da língua de sinais e da língua oral na constituição da identidade do surdo; abordar e descrever a visão que os pais e professores têm sobre a surdez no processo sob o qual o surdo constrói, sua identidade. Como **metodologia** construiu-se um percurso interdisciplinar de investigação nas áreas de Sociologia, Antropologia, Comunicação, Linguística, Educação, Fonoaudiologia e Psicologia. Na abordagem qualitativa adotou-se a história de vida, como procedimento investigativo, a qual foi configurada como uma narração autobiográfica, uma vez que é a própria personagem que a constrói estimulada, influenciada ou orientada pelo pesquisador. Fez-se, portanto a opção pela pesquisa qualitativa como eixo metodológico, em representações sociais. Foram entrevistados 10 surdos e seus familiares, sendo cinco matriculados em escola regular e cinco matriculados em escola especial para surdos e seus familiares e ou responsáveis. Também, submeteram-se às entrevistas 12 professores, sendo seis professores da escola só para surdo e seis professores da escola regular. Foi realizado em dois tipos de escola, uma de ensino regular, o outro ensino especial só para surdos. Os **resultados** estão a sugerir que a postura adquirida pelos “Outros” – representados pelos familiares e a escola que, na verdade, circundam a vida do surdo, parece ser o fator que contribui para definir a postura adquirida pelos sujeitos surdos, vindo a construir a sua identidade. Cumpre acrescentar que o silêncio imposto à maioria dos sujeitos surdos foi, menos, consequência da falta de identificação ou de tratamento, e mais fruto das práticas de normalização e de ouvintização presentes na escola regular e na sociedade em geral. Esses alunos focalizados na pesquisa enfrentam o isolamento e o distanciamento de seus semelhantes, principalmente quando os pais são ouvintes. Nesta pesquisa, em virtude dos surdos serem “distribuídos” em dois tipos diferentes de escola, mesmo que ambos apresentem currículos diversos, em cada escola enfrentam grandes restrições para estabelecer trocas linguísticas e culturais com outros surdos e ouvintes. O compartilhar vivências e experiências comuns/diferentes com outros surdos lhes ajudaria a construir uma imagem positiva sobre si e ainda contribuiria para se organizarem, se reconhecerem como identidades surdas, podendo assim, ocupar espaço na escola e na sociedade. Como **conclusão**, o estudo sugere que o surdo só conseguirá fazer parte do mundo ouvinte, estar “incluído”, não apenas no sentido de ocupar o mesmo espaço físico, quando ele for parte de outro grupo, o grupo surdo. O diálogo silencioso em que o surdo convive com sua família deixa-o uma frustração interior muito grande que, muitas vezes, ele não consegue superar. Recomenda-se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, as necessidades de seus alunos. Considerando que há muito, ainda, a conhecer sobre o processo educacional dos surdos, o estudo apresentou alguns subsídios sobre as contribuições advindas da concepção socio-antropológica da surdez e dos estudos bilíngües, no delineamento de caminhos mais ajustados às necessidades dos surdos, valorizando a participação dos mesmos na construção do seu próprio projeto educacional.

Palavras-chave: Indivíduo surdo. Identidade. Estudos Culturais.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to describe the linguistic and cultural universe importance in the process of building deaf people's identity, language and constitution. More specifically, to study aspects from the deaf's identity in bilingual and oral school contexts; analyze the different perceptions from teachers and families regarding the sign and oral language in the constitution of the deaf's identity; identify the relationships between the deaf's stigmatization and their own identity; and describe teachers and families views about deafness during the process a deaf person builds his or hers own identity. An interdisciplinary investigative path in the areas of sociology, anthropology, communication, linguistics, education, phonoaudiology and psychology was built as a methodology for thesis. The thesis qualitative approach adopted life history as an investigative process which was then transformed into an autobiographical piece since it is the character itself that builds it; stimulated, influenced and guided by the thesis researcher. Therefore a qualitative research was chosen as the methodological framework. A total of 10 deaf people were interviewed, five regularly enrolled in a regular school and five in a special school for the deaf. A total of 12 teachers were also interviewed, six from a regular school and six from a special school for the deaf. The interviews were undertaken in two types of schools, a regular one and the other especially for deaf people. The results seem to suggest that the "Others", represented by family members and the school, the ones that surround a deaf's person life, are the factors that decisively contribute to define a deaf person's identity. It should be added that the silence imposed on the majority of deaf people was, less due to a lack of identification or treatment, and more the result of normalization practices and the overemphasis placed on sound present in regular schools and society in general. The interviewed students face isolation and distancing of other deaf students, mainly when their parents are not deaf. In this research, since the deaf students were "distributed" in two different types of schools, even with diverse curricula, in each school deaf students face large restrictions in establishing linguistic and cultural exchange with other students, both deaf and normal. The sharing of common and different life experiences with other deaf students would help them to build a positive image of themselves and, in turn, would contribute to their own organization, recognizing themselves as a deaf group/identity, thus occupying their space in the school and society in general. The study's conclusion suggests that deaf people will only be able to participate in the hearing world when it really becomes a real member of the other group. The silence dialogue that deaf people have with their families leaves them with an enormous amount of inner frustration that many times they cannot overcome. It is recommended that educational systems users be hear in order to guarantee that new curriculum proposals are really capable of fulfilling students' needs. Considering that there are still a lot to be learned and applied in the educational process of deaf people, this study presented some subsidies about the contribution one can obtain from bilingual studies and the social-anthropological conception of deafness in paving a path more suited to the needs of the deaf, valuing their own participation in the construction of their own educational project.

Key-words: Deaf Individual. Identity. Cultural Studies.

Résumé

Cette thèse vise à décrire l'importance de l'univers culturel et linguistique pour la construction de l'identité, de la langue et de la constitution des sujets sourds, et, plus précisément, à étudier certains aspects de l'identité des sourds dans des contextes oralistes et bilingues; analyser les relations entre les points de vue que la famille et les professeurs de la langue des signes et de langue orale ont par rapport à la constitution de l'identité des sourds ; aborder et décrire le regard que les parents et les enseignants ont sur la surdité dans le processus selon lequel le sourd construit son identité. La méthodologie utilisée a consisté en la construction d'un parcours de recherche interdisciplinaire dans les domaines de la Sociologie, de l'Anthropologie, de la Communication, de la Linguistique, de la Didactique, de l'Orthophonie et de la Psychologie. Dans l'approche qualitative, a été adopté comme méthode investigatrice le récit de vie, configuré comme une narration autobiographique puisque construite par le propre personnage stimulé, influencé ou guidé par le chercheur. Nous avons ainsi opté pour axer la méthodologie sur la recherche qualitative, en représentations sociales. Nous avons interviewé 10 personnes sourdes et leurs familles, dont cinq inscrits dans des écoles ordinaires et cinq inscrits dans des écoles spécialisées pour les sourds et leur famille ou leurs responsables. Ont aussi été interviewés douze enseignants, dont six enseignants en écoles spécialisées pour les sourds et six enseignants en écoles ordinaires. La recherche a été menée dans deux types d'école : une école ordinaire et une spécialisée pour sourds seulement. Les résultats suggèrent que l'attitude adoptée par les «Autres»- représentés par la famille et l'école, qui de fait entourent la vie des sourds- semble être le facteur qui contribue à définir l'attitude adoptée par les sujets sourds, sur laquelle est construite leur identité. Il faut ajouter que le silence imposé à la majorité des sujets sourds a été moins une conséquence de l'absence d'identification ou de traitement, et plus un produit de la normalisation et du fait d'être traité comme une personne entendante à l'école ordinaire et dans la société en général. Ces élèves sur lesquels se concentre la recherche font face à l'isolement et à l'éloignement de leurs pairs, surtout si les parents sont entendants. Dans cette recherche, les sourds "distribués" selon deux différents types d'école rencontrent, dans toutes les écoles, même si elles présentent des curriculum différents, des obstacles majeurs à l'établissement d'échanges linguistiques et culturels avec d'autres sourds et entendants. Le partage d'expériences communes/différentes avec d'autres personnes sourdes aiderait ces enfants à avoir une image positive d'eux-mêmes et contribuerait aussi à ce qu'ils s'organisent, à ce qu'ils se reconnaissent comme sourds, leur permettant ainsi de revendiquer leur espace à l'école et dans la société. Comme conclusion, l'étude suggère que les sourds ne feront partie du monde des entendants, n'y seront "inclus", pas seulement dans le sens d'occuper le même espace physique, que lorsque ils feront partie d'un autre groupe, le groupe des sourds. Le dialogue silencieux dans lequel le sourd vie avec sa famille engendre une très grande frustration intérieure, que souvent il n'arrive pas à surmonter. La recommandation est de se mettre à l'écoute des utilisateurs du système éducatif pour s'assurer d'élaborer des propositions de programmes pouvant réellement répondre aux besoins des élèves. Considérant qu'il y a encore beaucoup à apprendre et à mettre en œuvre sur le processus d'éducation des sourds, l'étude présente quelques indices de contributions de la conception socio-anthropologique de la surdité et des études bilingues dans la définition de moyens plus adaptés aux besoins des personnes sourdes en renforçant leur participation à la construction de leur propre projet d'éducation.

Mots-clés: Personne sourde. Identité. Études culturelles

LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 – Dados dos surdos da escola de surdos.....	149
Quadro 5.2 – Dados dos surdos da escola ouvinte.....	149
Quadro 5.3 – Dados dos pais da escola de surdos.....	151
Quadro 5.4 - Dados dos pais da escola ouvinte.....	151
Quadro 5.5 - Dados dos professores da escola só para surdos.....	152
Quadro 5.6 - Dados dos professores da escola regular.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI -	Aparelho de Amplificação Sonora Individual.
CEB -	Câmara de Educação Básica
CAA -	Comunicação Alternativa e Ampliada
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CORDE -	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
EUA -	Estados Unidos da América
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES -	Instituto Nacional de Surdos
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação e Cultura
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP -	Projeto Pedagógico da Escola
SUS -	Sistema Único de Saúde
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	23
1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	23
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	23
1.2 ABORDAGENS EDUCACIONAIS: Formas de Comunicação com Surdo.....	33
1.2.1. Oralismo	35
1.2.2 Comunicação Total.....	35
1.2.3 Bilinguismo.....	37
1.2.4 Bimodalismo.....	39
1.3 CONHECENDO A SURDEZ: Considerações Teóricas	40
Relevantes.....	
1.3.1 Conceito	41
1.3.2 Caminho do som	41
1.3.3 Classificação.....	41
1.3.4 Aparelho de Amplificação Sonora Individual	43
(AASI).....	
1.3.5 Vivências da Surdez nos Pais: identidade, estima e	46
família.....	
1.4 AS DUAS VISÕES ANTAGÔNICAS SOBRE A SURDEZ: A Surdez Numa	55
Visão Clínica e Sócio-Antropológica	
1.4.1 O modelo clínico-patológico da surdez.....	55
1.4.2 O modelo sócio-antropológico da surdez.....	59
CAPÍTULO II.....	62
2. IDENTIDADE, ESTIGMA E SOCIABILIDADE: Pensando a Surdez e a sua	62
Relação com Identidade.....	
2.1 IDENTIDADE VERSUS IDENTIFICAÇÃO: Um Novo Olhar sob a	63
Alteridade.....	
2.2 IDENTIDADE E LINGUA(GEM) Língua de	66
Sinais.....	
2.3 Cultura e Identidade: Comunidade	73
Surda.....	
2.4 A PSICANÁLISE COMO CONTRAPONTO: A Questão da	71

Surdez.....	
CAPÍTULO III.....	78
3. A IDENTIDADE E FRONTEIRAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES:	78
Contribuições Para o Debate Sobre Política de Inclusão	
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL	78
3.2 . INCIDÊNCIA.....	79
3.3 EDUCAÇÃO INCLUSÃO	81
3.4 A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA INCLUSÃO SOCIAL.....	92
3.5 O SER SURDO EM UMA ESCOLA REGULAR: Queixas dos dias atuais	100
3.6 A EDUCAÇÃO DO SURDO UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO:Programa Educativo Especializado para os Alunos com Surdez.....	106
3.7 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS.....	133
3.8 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O PORTUGUES COMO AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA (137).....	140
CAPÍTULO IV.....	145
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	145
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	145
4.2 SUJEITO DA PESQUISA.....	147
4.3 CONTEXTO DOS ESTUDOS	154
4.4 PERFIL DA ESCOLA REGULAR – ESCOLA A.....	154
4.5 PERFIL DA ESCOLA REGULAR – ESCOLA B	155
4.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	155
4.7 PROCEDIMENTO E COLETA DE DADOS.....	153
4.8 COLETA DE DADOS.....	155
CAPÍTULO V	155
5. FALAS DOS PROFESSORES, FAMÍLIA E SURDO:Significados quanto a Identidade.....	155
5.1 FALAS DOS PROFESSORES.....	159
5.1.1 Escolaridade.....	160
5.1.2 Comunicação	167
5.1.3 Relacionamento	177
5.2 FALA DA FAMÍLIA.....	192

5.2.1 Escolaridade.....	192
5.2.2 Comunicação	196
5.2.3 Relacionamento	204
5.3 FALA DOS SURDOS.....	214
5.3.1 Escolaridade	214
5.3.2 Comunicação	216
5.3.3 Relacionamento	229
6. CONCLUSÕES.....	236
REFERENCIAS.....	243
APÊNDICE A – Entrevista ao Professor.....	267
APÊNDICE B – Entrevista a Família.....	269
APÊNDICE C – Entrevista ao Surdo	271

INTRODUÇÃO

The challenge, particularly in the mainstream education settings, becomes how to provide for their need for continuing support to develop this aspect of their spoken language.

Watson e Brown (2009, p.11).

Tema -O tema da surdez como abordado, recentemente, pelo livro: “*Deafness and Education International*”¹ (2009) se endereça, nesta obra, para uma abordagem que privilegia a identidade do surdo, no contexto família, escola e convívio social. Neste contexto, sobressai a necessidade da atenção dos profissionais, na extensão de que eles devem priorizar todos os apoios que podem ser oferecidos num enfoque biopsíquicosocial ao surdo. Sob esta perspectiva, esta tese se hospeda e se desenvolve.

Sob esta compreensão, presume-se que o indivíduo portador da surdez² traga consigo a construção de sua identidade em relação ao “ser surdo” e, por sua vez, a família e a sociedade considerem-no “deficiente”, isto é, portador de impossibilidades como: falar, aprender, o sentir falta de inteligência e conseqüente insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego etc. Por sua vez, quando a família descobre que o filho é surdo, enfrenta uma série de decisões e escolhas tais como: a realização de cirurgia de implante coclear, aprendizagem da língua de sinais, a decisão da aquisição de um aparelho auditivo, o encaminhamento do filho à terapia fonoaudiológica, a colocação do filho numa escola regular ou especial, etc.

Essas escolhas para os familiares se constituem em preocupações. É que as restrições à fala representam impedimentos, mesmo se reconhecendo que ‘não fala, mas pode aprender a ler e escrever’. Ademais, emergem representações sociais, de natureza cultural, construídas sobre o surdo e aceitas como verdade, e que o estereotipam ou identificam como “surdo”, principalmente, em regiões em que o nível educacional ainda é tradicional.

O tema da surdez, como aqui é tratado, compreende uma abordagem bio-psíquico-social baseada na contribuição de recentes estudos multidisciplinares, como: a) de ordem

¹ Deafness and Education International. Deafness Edu Int 11(1): 1 (2009) Nova Iorque: Wiley Interscience (www.Interscience.Wiley.com) DOI: 10.1002/dei.255.

² Nesta pesquisa, quando são utilizados os termos “surdez” ou “surdo”, referem-me a surdez de grau severo a profundo.

médica (sobre a etiologia, o diagnóstico e o tratamento); b) de ordem lingüística (processos diferentes de aquisição de desenvolvimento da linguagem oral ou de sinais – língua de sinais); c) de ordem educacional (abordagem específica para surdo); d) de ordem terapêutica (acompanhamento no campo da Fonoaudiologia, Psicologia e Psicopedagogia); e) de ordem social (dificuldade nas interações com o ouvinte); f) de ordem trabalhista (dificuldade de arranjar emprego e luta pelo aumento de ‘cota’ de vaga para deficientes); g) de ordem política (luta pelos direitos dos surdos e reconhecimento pela sociedade da língua de sinais; h) de ordem antropológica; i) tecnológica e, j) mais recente, da Psicanálise.

Ademais, admite que o sujeito surdo desenvolve sua identidade dentro de contextos e ambientes socioculturais que criam, ampliam e reforçam estereótipos e preconceitos a respeito da deficiência auditiva, por conseguinte, encorajando processos e modos particulares de acomodação e ou aceitação do *status* de sujeitos surdos. Esses preconceitos constroem, desconstroem e ou influenciam, em última instância, a evolução de sua identidade e, em consequência, seu bem-estar, auto-estima e autoconceito.

Leigh (2009)³, em seu livro “*A Lens of on Deaf Identities*”, argumenta que aquelas sociedades que referenciam o surdo ou sujeito com dificuldades auditivas o fazem sentir-se como pessoas que vivem numa “prisão de silêncio”, - metáfora que a mídia utiliza frequentemente quando faz *marketing* da cirurgia de implante coclear (cirurgia que promete ao surdo ser um ouvinte, negando sua identidade).

Existem muitos fatores, sempre presentes, e outros emergentes que causam impactos na natureza e dimensão da construção da identidade do indivíduo. Esses fatores, que fazem parte da temática desta tese, incluem considerações exploratórias, descritivas e explicativas, tentando oferecer um enquadramento ou compreensão de como o surdo e sujeitos com dificuldades auditivas são entendidos no âmbito dos estudos da Sociologia, Antropologia e Linguística: a) o formal reconhecimento da cultura do surdo e a emergência da teoria da identidade do surdo nas contribuições da Psicologia e Fonoaudiologia; b) a influência das famílias e das escolas, contextos históricos e sociais; c) o reconhecimento da diversidade nesta população pela Fonoaudiologia; d) a tecnologia que afeta a identidade das pessoas surdas em formas potencialmente inesperadas (LEIGH, 2009), como por exemplo, o implante coclear como biônicas; e) as telecomunicações que unem pessoas surdas a outras pessoas surdas; f) e avanços na Genética com implicações para as decisões dos pais acerca do status e da aceitabilidade de diferenças auditivas.

³ LEIGH, Irene W. **A lens on Deaf Identities**. New York: Oxford University Press, 2009.

Portanto, o tema desta tese tem como “pano de fundo” as representações construídas e refletidas nas práticas escolares, na dinâmica familiar e o próprio surdo sujeito dessa pesquisa, o têm como finalidade examinar as interfaces dentro e entre cada uma das áreas pertinentes da identidade, linguagem e constituição do sujeito surdo e como as tensões teórico-empíricas emergem destas junções, influenciam a identidade do sujeito surdo e ou com dificuldades auditivas, num complexo e multifacetado contexto que leva a estereótipos do surdo. Tem interesse na área da Educação do surdo, ou na formação de identidade em presença de ‘deficiência’.

Contexto do Problema-A relação entre indivíduo e sociedade tem norteado estudos de diferentes áreas. Sabe-se que a sobrevivência do indivíduo está vinculada à sua capacidade de se agrupar e de se relacionar com outros. Observa-se que este encontro produz regras que servem como modelos de comportamentos futuros. No entanto, a imprevisibilidade própria da raça humana se faz refletir sobre como se dá a influência do que é determinado socialmente na ‘intrínseca e complexa’ relação entre identidade e vida em sociedade.

Ademais, a sociedade vem criando estereótipos e estigmatizando os sujeitos surdos. Isso levou a classe hegemônica (os ouvintes) a pensar e decidir por eles. Essa percepção foi observada na Itália, no Congresso de Milão, no ano de 1880, e nesse evento os ouvintes, aliados à visão terapêutica da Medicina, decidiram proibir os surdos de sinalizarem. Conforme a decisão da maioria ouvinte, os surdos deveriam aprender o oralismo. Partindo dessa idéia, várias medidas foram tomadas: os professores surdos foram retirados das escolas, os surdos foram proibidos de se comunicarem na sua língua materna (Língua de Sinais - LIBRAS) e iniciou-se um trabalho pela oralização das pessoas surdas.

Desde então, a Medicina vem contribuindo de forma significativa para que essas decisões sejam tomadas, ao invés de procurar mecanismos que possibilitem uma educação plena para os surdos. Ao adotar o oralismo, ela deu início a uma educação que se constituiu repleta de falhas, conflitos, choros, dores e que deixou muitas seqüelas. O mais agravante disso tudo, é que ainda hoje se encontram escolas que adotam essa tendência pedagógica. Dessa forma, “o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos” (QUADROS, 1997, p.22).

A proposta bilíngue-bicultural surgiu como uma resposta a todos esses males causados pelo oralismo. Aliado à Antropologia e a Linguística, o bilinguismo iniciou a trajetória da reconstrução educacional dos sujeitos surdos. Nessa perspectiva, a língua materna das pessoas surdas passa a ser considerada como a primeira língua e o português (Brasil), como a segunda.

Mikhail Bakhtin (1995), na obra ‘Marxismo e Filosofia da Linguagem’, apresenta o discurso individual e coletivo passando pela questão da identidade. Para esse autor a construção da identidade engendra-se na interrelação dos significantes e dos significados do pensamento e da linguagem humana.

A questão das identidades individuais e coletivas na sociedade contemporânea é largamente discutida por várias disciplinas do conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Educação e a Fonoaudiologia. O que se pretende estudar são os aspectos da identidade do surdo em contextos escolares oralista e bilíngue.

Para Perlin (1998, p.52) a identidade “é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

Conceituar a identidade é admitir que a mesma não seja inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo Perlin (1998, p.53), “a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”.

Quanto às identidades do sujeito surdo bilíngue e surdo oralista, tema central deste estudo, são muito discutidas na literatura, e se faz necessário lançarem-se olhares que compreendam todo esse complexo processo e apropriar-se desses conhecimentos, objetivando-se uma maior apreensão dos estudos sobre surdos. O termo identidade, que melhor atende à temática surdez, é usado na busca do direito de ser Surdo, de acordo com a trajetória vivenciada pelos sujeitos Surdos, nas suas lutas, sob a temática da (re) construção da Identidade Surda.

Não se objetiva, neste estudo, levantar uma polêmica de ordem filosófica quanto ao uso, na educação, de ser bilíngue por estudar em uma escola para surdos ou estudar em uma escola regular (para ouvintes). A intenção é problematizar e caracterizar a construção da identidade surda seja no contexto escolar bilíngue ou oralista – ‘dito inclusivo’.

O foco do olhar neste estudo é o sujeito Surdo, com suas peculiaridades. O termo Surdo é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, de deficiência e significa a urgência da necessidade de normalização, em antagonismo ao conceito da diferença, como disse Perlin (1998):

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evite a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada. (PERLIN, 1998, p.54-55).

Pressupõe-se haver a necessidade de uma nova visão sobre o sujeito Surdo, que é diferente e não, deficiente. Por que não se pode repensar o olhar sobre a surdez? O que o sujeito Surdo tem de diferente? Segundo Perlin (1998, p.56) “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”.

Assim, há de se considerar outro conceito da Identidade Surda, de relevância política, dentro do multiculturalismo, de igual importância para outros movimentos sociais, pela batalha contra a ideologia dominante: a Identidade Política Surda. É um movimento pela força política em prol da diferença; é uma luta contra o estigma, contra o estereótipo, contra o preconceito, contra a deficiência e, especialmente, contra o poder do ouvintismo.

O Problema da Pesquisa-A questão básica que a permeia é: Qual a importância do tipo de universo cultural e linguístico na construção da identidade de indivíduos surdos? Como se dá o contraste entre a cultura surda e a cultura ouvinte no processo de construção da identidade?

Objetivo Geral -Descrever a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos.

Objetivo Específicos

- a) Estudar aspectos da identidade do surdo em contextos escolares oralistas e bilíngues;
- b) Analisar as relações entre as visões que a família e os professores têm acerca da língua de sinais e da língua oral na constituição da identidade do surdo;
- c) Identificar as relações entre estigmatização do surdo e identidade;
- d) Abordar e descrever a visão que os pais e professores têm sobre a surdez no processo no qual o surdo constrói sua identidade.

Justificativa -Este estudo se justifica porque a condição surda é muito mais complexa do que uma deficiência sensorial, pois se trata de um modo singular de se colocar no mundo, uma

linguagem, um conjunto de crenças, valores, costumes distintos, constituindo assim uma cultura surda (SACKS, 1998).

Esta pesquisa é relevante pela importância atribuída à vivência e à experiência que advém de se ter a Língua de Sinais, a língua visual, pertencente à outra cultura, a cultura visual e linguística. Ao longo do último século, tem sido travado um verdadeiro embate imposto por alguns Surdos ao redor do mundo, devido ao processo histórico da colonização sobre os sujeitos Surdos, no que se refere à medicalização, à normalização, levando à degradação da Língua de Sinais, da Cultura Surda, das Identidades Surdas. Em resposta a essa colonização, o Movimento Surdo tem dado início à criação de Associações de Surdos como uma resistência contra a cultura dominante, contra a ideologia ouvintista.

Este estudo é original porque desvendar as nuances que, direta ou indiretamente, interferem na construção da identidade do surdo requer não só o aprofundamento teórico dessas questões, mas também a imersão do pesquisador, no espaço familiar e educacional, para observar como este estudo é concebido e instaurado.

Sob o ponto de vista da importância sociocultural, criar condições dignas para a educação dos surdos exige, acima de tudo, que eles tenham conhecimento da sua história, da sua trajetória e dessa relação de poder na qual estão envolvidos. A comunidade surda precisa se organizar, para que seus direitos sejam garantidos. Ao tomarem conhecimento de sua história, os sujeitos surdos criam suas identidades e, conseqüentemente, assumem uma postura de defesa, de luta e de busca.

Dessa forma, deve-se adotar uma postura de luta, para que eles venham ocupar funções e cargos, em todas as áreas do conhecimento: na política, na educação (escolas e universidades), na economia, na justiça, nas manifestações culturais, ou seja, precisa-se do surdo sinalizando, decidindo e buscando melhores condições de vida para sua comunidade.

Assim, acredita-se que esses são os anseios daqueles (sujeitos surdos, pais, pesquisadores, parentes e amigos dos surdos) que estão engajados nesse processo de reconstrução da educação dos sujeitos surdos. Portanto, tanto a família quanto a escola devem conscientizá-los politicamente, para que continuem lutando contra o poder que os subestima.

Organização da Tese-A tese, sistematizada como investigação científica, construiu um percurso lógico de argumentação, articulado em quatro polos metodológicos, que se interagem, a saber: polos epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos .

O polo epistemológico é o fio condutor da pesquisa, no qual se dá a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação. O polo teórico corresponde à instância metodológica em que a hipótese ou hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem. A hipótese, no caso, gerencia a trajetória do *leitmotif* da tese. O polo morfológico relaciona-se com a estruturação do objeto científico. O polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos.

Em síntese, os elementos de análise referentes a cada polo, nesta investigação de acordo com De Bruyne; Herman e Schoutheete, 1975, serão:

a) Polo Epistemológico:

- paradigmas – Linguagens;
- postulados ontológicos;
- problemática;
- critérios de cientificidade.

b) Polo Teórico e Morfológico:

- tipos e teorias;
- contextos: prova – descoberta
- operações teóricas: codificações, análise e interpretação;
- operações morfológicas, organização e apresentação dos resultados;
- validação.

c) Pólo Técnico:

- técnica de coleta de dados;
- unidades e sistemas de observação;
- validação;
- métodos de investigação.

CAPÍTULO I

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

[...] it is culture that usually, gives people then sense of identity, whiter at an individual or group, level.

Fitzgerrald, (1993, p. 58).

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Para ser compreendida a educação dos surdos, temos que conhecer a sua história em uma perspectiva mais ampla, que mostre as fundamentações teóricas, filosóficas, culturais, políticas e ideológicas que a embasaram desde o início. Porém, deve-se deixar explícito que não se tem o propósito, neste capítulo, de fazer um relato minucioso a respeito da história do surdo, das nuances de sua educação e de todos os aspectos que permearam sua condição até os dias de hoje.

As informações referentes à história da educação de surdos, a seguir, foram baseadas em um apanhado histórico da educação de surdos feito pelos seguintes autores: Moores (1978) – *Educating Deaf Psychology*; Carlos Sánchez (1990) – *La increíble y triste historia de la sordera*; Carlos Skliar (1997b) – *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*; Maria Cecília Moura (2000) – *O surdo: caminhos para uma nova identidade*, e outros. Que se inicie, então, a tessitura dos fios dessa história.

A história da educação de surdos, em diferentes épocas, é uma história que não é contada por seus principais protagonistas: os surdos. Tem-se, na maioria das vezes, as representações e impressões dos ouvintes que ora trabalharam com esses alunos ora se interessaram por essa educação em particular.

Segundo Moores (1978), na antiguidade, há cerca de 4000 anos, os povos egípcios consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem fala. Uma vez que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Este

argumento era usado para aqueles que nasciam surdos que, em determinados momentos, eram sacrificados. Os que perdiam a audição após terem adquirido linguagem, por falarem, não entravam nesta categoria.

Para Aristóteles, o surdo era um sujeito não capacitado para a fala, e sendo esta uma condição *sine ne qua non* para o desabrochar dos processos cognitivos, era inadmissível para o surdo a possibilidade de construção do pensamento. Essa impossibilidade de pensar, porque não falava, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo, demonstrar aquilo que sentia a outrem. Em uma palavra, um “não-humano”, fardo pesado que deveria ser conduzido por toda a vida. A desumanização do surdo persistiu por mais de dois mil anos. Vivendo épocas de sofrimento, de privação e de pobreza extrema, o surdo não encontrava meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois como não tinha acesso à educação, o trabalho lhe era vetado.

O médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foi o primeiro a declarar que o surdo era, sim, capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. Suas declarações estavam ancoradas num método de aprendizagem, o qual consistia na associação de figuras desenhadas para representar a realidade, constituindo, assim, um sistema lógico que viabilizava construções coerentes e denotava a existência de uma mente racional, capaz de analisar idéias e elaborar conceitos a partir delas. Cardano modificou o conceito de que não se podia ensinar a um surdo. Estes foram os primeiros passos dados em direção à implantação da educação para surdos (MOURA, 2000).

Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino Espanhol, dedicou a maior parte de sua vida a educar os surdos que eram filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer a doutrina Católica. Seu trabalho serviu como ponto de referência para outros educadores de surdos.

Outro espanhol, Juan Pablo Bonet, em 1620 publicou, na Espanha, um manual de educação de surdos, intitulado “Redução das letras e a arte de ensinar a falar os mudos”, que tratava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Já em 1644, foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais Chirologia, de J. Bulwer, o qual acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos, icônicos. Também publicou em 1648, o livro Philocorpus, em que afirmava ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

Precisamente no século XVIII (1750), o abade francês Charles Michel de L'Épée inicia a instrução formal de duas crianças surdas, obtendo, com esta instrução, um grande sucesso. Seu trabalho baseava-se na utilização de sinais, em um sistema que incorporava a língua falada, gerando os “Sinais Metódicos”. O principal objetivo desse método era aproximar o surdo da língua francesa. Devido ao êxito obtido com o uso do sistema desenvolvido, L'Épée transformou sua residência na primeira escola pública para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, utilizando, no trabalho pedagógico, uma abordagem gestualista.

Contudo, essa não era a realidade vivenciada em todos os países. Se, por um lado, na França difundia-se o método manual para a educação de surdos, em alguns países da Europa ganhava força o método oral (sobretudo Alemanha e Inglaterra). De acordo com Marchesi (1987), os debates realizados entre L'Épée (defensor do método manual) e Heinicke (defensor do método oral), no final do século XVIII, seriam o início da polêmica sobre os métodos para educar o surdo. A utilização dos sinais ainda continuava sendo aceita na educação de surdos, bem como a participação de professores surdos, porém o oralismo foi ganhando força e veio a modificar esse cenário.

Por outro lado, as realizações do VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, realizado em Veneza em 1872, e do I Congresso de Professores Italianos de Surdos influenciaram, sem dúvida, a adoção do oralismo na educação de surdos. Nesse congresso houve uma seção dedicada especialmente aos surdos e cegos, em que, o influente professor e diretor do Instituto de Milão, Julio Tarra, produziu um texto que denominou ‘intervenção de Tarra’ e se constituiu, praticamente, no texto final das propostas. Dentre elas, destacam-se:

I – Habiendo admitido que la lengua hablada es el médio humano para la comunicación del pensamiento; habiendo reconocido que todos los sordomudos, salvo contadas excepciones, guiados de modo ordenado y paciente a su adquisición, están en condiciones de leer sobre los lábios la palabra y pronunciarla, 25con ventajas no solo morales, sino incluso físicas; habiendo reflexionado que la palabra es para todos en cualquier situación y condición el médio más idóneo para el desarrollo coordinado de las facultades intelectuales, morales y lingüísticas dentro de la sociedad, se pide al Congreso que determine que la palabra articulada sea introducida en los institutos italianos – apenas su situación lo permita – como el médio normal en la instrucción de los sordomudos... II – La enseñanza de los sordomudos será dividida en dos partes: preparatoria y normal, llevando a término en la primera la enseñanza mecânica de la palabra y haciendo objeto de la segunda la completa educación intelectual y moral mediante la lectura de los lábios, la palabra articulada y la escritura vinculada a ella. (SKLIAR, 1997b, p. 39).

A respeito desse acontecimento, Skliar (1997b, p.40) chama a atenção para o fato de que as idéias contidas nas propostas levantadas pelo VII Congresso levam a conjecturar que o oralismo estava se configurando como um forte substituto dos sinais:

Este texto constituye un presagio de futuras elecciones pedagógicas, o más bien terapêuticas, en casi todo el mundo, y ofrece varias aristas interesantes para el debate: la afirmación de que la enseñanza mecánica de la palabra es previa al desarrollo intelectual, es decir, que la articulación de la lengua oral debe convertirse en la premisa de la inteligencia, en su consición y, por otra parte, que la lengua escrita es utilizada o sería utilizada a partir de esta recomendación solo en un papel secundario, dependiente de la lengua oral o de su conocimiento, sin tener una autonomía lingüística propia.

O texto do VII Congresso foi aprovado e constituiu-se na primeira decisão oficial que determinava quais deveriam ser os métodos mais adequados para a educação do surdo. Este Congresso é tido como o antecessor histórico e ideológico do I Congresso de Professores Italianos de Surdos, o qual foi realizado em Siena, em setembro de 1873.

As propostas apresentadas pelo Congresso de Siena vieram corroborar as que tinham sido escritas três meses antes pelo diretor e pelos professores do Real Instituto de Milão, publicadas na revista *L'Educazione dei sordomuti* (1873, p.150-151 *apud* SKILIAR, 1997b, p. 40). Observem-se algumas dessas propostas:

I – El objetivo supremo de la instrucción para el sordomudo, como para el oyente, es la educación intelectual, religiosa, moral y civil en relación con la condición social del mismo. II – El 26ilín para lograr dicho objetivo es la enseñanza de da lengua patria, impartida principalmente con la palabra, leída de los lábios, articulada y escrita, en presencia de 26las cosas, de los hechos y de los dibujos, y eso en cuanto sea posible y hasta cuando sea necesario... IV – El gesto natural, convenientemente usado, no puede constituirse en lengua ni ser obstáculo para el aprendizaje del lenguaje pátrio ni para el ejercicio de la palabra viva. V – La mayoría de los sordomudos es susceptible de aprender la lectura sobre lo lábios y la articulación [...].

De acordo com Skliar (1997b, p. 41):

Comparando este texto com el producido solo um año antes vemos que en él se añaden algunos conceptos interesantes para el comentario: el uso del adjetivo PATRIO para la lengua oral, del adjetivo NATURAL para la lengua de señas, la idea de que los GESTOS, paradójicamente, no constituyen un impedimento para el aprendizaje de la PALABRA ARTICULADA. (grifos do autor).

De qualquer modo, o I Congresso de Professores Italianos de Surdos representou um passo importante em direção ao Congresso de Milão de 1880. As primeiras sementes em prol do oralismo estavam plantadas.

Nos anos que se seguiram aos congressos realizados em Veneza e em Siena, as abordagens oralistas, tanto a italiana como a francesa, ganharam mais adeptos, sobretudo na França, onde muitas escolas particulares adotaram o método oral, ou ainda, um método misto, o qual era baseado no ensino da língua oral e da escrita.

Dando continuidade às discussões sobre qual método deveria ser adotado na educação de surdos (oral ou gestual), outros congressos e conferências foram realizados em Paris, ainda na década de setenta do século dezenove.

A história da educação do surdo estava para ser mudada. Como aponta Skliar (1997b, p. 42):

[...] Algunos de los maestros franceses para sordos, al conocer que se realizaria allí (Paris) un encuentro de maestros para ciegos, decidieron convocar al que deseaban denominar Primer Congreso Internacional de Educación de Sordos. Debemos destacar que de los 27 educadores participantes, solo cuatro, y entre ellos Serafino Palestra, no eran franceses. De todos modos ese Congreso, conocido il el nombre de Amelioration du sort dès surdmuet, pasó a la historia como uno de los más pacíficos, aunque su objetivo subyacente era lograr un pronunciamiento favorable al oralismo. (grifos do autor).

Embora outras questões tenham sido discutidas nesse I Congresso Internacional (o risco do casamento entre consanguíneos, criação de uma anamnese para ser aplicada em todos os países, o direito de o surdo ter as mesmas oportunidades educacionais que os ouvintes), o eixo central do debate foi, certamente, a escolha do melhor método para educar o surdo. Neste sentido, os primeiros passos em direção ao Congresso de Milão já estavam sendo dados. O oralismo, então, estava a caminho.

Na Itália (Milão), em 1880, aconteceu o segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos sinais foi considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das idéias. Neste congresso, é declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva.

Nesse sentido, o Congresso de Milão é considerado um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e também da exclusão radical dos profissionais surdos do ambiente educacional. Esse Congresso internacional reuniu profissionais ligados à educação de surdos, sendo que dois terços dos 174 congressistas eram italianos. Os demais eram franceses, suecos, ingleses, alemães, suíços e americanos.

O Congresso festeja, então, a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual.

Reportando ao Congresso de Milão, Sacks (1998, p. 40) ressalta que:

Os professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

Por fim, as atas finais do Congresso, documentos que delinearam as novas propostas educacionais no final do século XIX e, posteriormente, as políticas públicas até aproximadamente 1970, indicavam o que se segue:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos... O Congresso, considerando que os usos simultâneos da palavra e dos signos mímicos têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (GRÉMION, 1991, p.195).

No trabalho escolar, a primeira medida educacional “profilática” para proibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Posteriormente, retiraram-se as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para coibir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares foram dispensados de todas as escolas e dos institutos.

Como destaca Lulkin (1998, p. 38):

Para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc. (LULKIN, 1998, p. 38).

Revedo, então, os traços históricos que tecem a “trama” da educação para os surdos, se observa que há diferentes propostas ou tentativas de sistematizar a práxis pedagógica desses alunos. A partir do século XVIII, foram criados espaços educativos com a finalidade precípua de educar crianças surdas. Essas escolas eram divididas em dois grandes grupos: aquelas que defendiam a tese de que a educação do surdo devia ser orientada a partir de sua oralização – abordagem oralista; e aquelas que punham em relevo a linguagem de sinais

utilizada pelos surdos e concebiam que essa mesma linguagem devia ser reconhecida e usada no âmbito escolar – abordagem gestualista.

Dentre os mentores que fizeram parte dessa história, podem-se citar Cardano, Ponce de Leon, Bonet, Amman, Itard, L’Epée a Bell, Hopkins, Gallaudet e Huet. Muitos destes perpassaram na história desde a afirmação de que o surdo era, sim, capaz de aprender, até a criação de métodos para subsidiar o ensino do aluno surdo, ou, dito de outro modo, tornar viável ao surdo sua humanização através de sua educação.

Destacados alguns desses mentores e os principais fatos que concorreram para o início da educação de surdos, ao longo dos últimos quatro séculos, passe-se a focalizar os acontecimentos mais relevantes, que contribuíram para o início do trabalho educacional com o surdo, no Brasil, e que se verá abaixo, como continuidade desta pesquisa.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

Na época do Império, as elites dirigentes, que tinham por costume enviar seus filhos para estudar na Europa, passaram a mandar também para lá os que apresentavam deficiências, para que se beneficiassem dessas viagens educativas (Fundação Getúlio Vargas, 1989). Em 1855, chegou ao Brasil o professor surdo francês Hernest Huet, que tinha como principal propósito a fundação de uma escola de surdos; sendo “levado por sentimentos de solidariedade humana, cogitou, por sua vez, a fundação de uma casa de ensino e abrigo para seus companheiros surdo-mudos” (MOURA, 2000, p.48).

Segundo Moura (2000), naquele tempo, no Brasil, não havia uma ideia pública acerca da educação dos surdos. Ernest Huet, portador de surdez congênita, com experiência de mestrados e cursos, trouxe uma carta de recomendação do Ministro de Instrução Pública da França, e foi apresentado ao Reitor do Imperial Colégio Pedro II, que lhe abriu as portas para criar a primeira escola de surdos no país; porém, também não pode esquecer de que, para desenvolver o seu trabalho, o professor Hernest Huet contava com o auxílio da nobreza ligada ao governo.

Segundo Reis, 1992, p. 62:

[...] Corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação de surdos no Brasil.

Em janeiro de 1856, o professor *Huet* apresentou o programa para a educação dos surdos e, dois anos mais tarde, apresentou os seus sete alunos ao imperador, realizando o exame público dos mesmos, de acordo com os moldes daquela época, entusiasmando o público que assistiu, frente aos resultados que eles alcançaram. Parece evidente que a forma de ensinar surdos utilizada por *Huet* era a ‘didática especial de surdos-mudos’, como era chamada naquela ocasião essa modalidade de ensino. Tratava-se do mesmo processo utilizado por *L’Epée* no Instituto de Surdos de Paris. *Hernest Huet* também se interessou pela formação de professores surdos, porém o pouco tempo de permanência no Brasil não foi suficiente para que essa profissão pudesse se desenvolver.

A história do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, está ligada diretamente à trajetória da história do surdo no Brasil, e ele foi fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor *Huet*, com o apoio de Imperador D. Pedro II. A proposta educacional de surdos usada pelo professor *Huet* permaneceu por pouco tempo. Em 1871, houve tentativas para introduzir o método oral sem grandes resultados e, em 1873, iniciou-se o ensino profissionalizante naquela instituição.

Apesar do Congresso de Milão, em 1880, ter decretado o ensino oral puro, o método *L’Epée* continuou no Brasil até 1901. Nos anos seguintes, o Instituto caminhou para a concepção oralista na educação de surdos e, em 1930, instaurou-se definitivamente a visão clínica, quando o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde. Mesmo com essa concepção oralista, muitos alunos surdos narram que, em 1970, os professores desse Instituto continuavam apoiando o desenvolvimento das comunidades surdas e da educação de surdos, principalmente em relação aos alunos de outros Estados. Muitos desses “alunos cobravam liberdade para usar LIBRAS” dentro e fora do INES (Instituto Nacional de Estudo dos Surdos) - (MOURA, 2000).

Por influência de um professor ouvinte, Dr. Brasil Silvado Júnior, que entrou em contato com Associações de surdos dos países da Europa, foram se formando as primeiras associações de surdos no Brasil. Inicialmente elas eram controladas pelos ouvintes e as idéias do oralismo eram as que predominavam. Algumas dessas associações ainda mantêm suas atividades até os dias de hoje, mas a grande diferença dos movimentos iniciados pelos surdos no Brasil está nas Associações de surdos fundadas por lideranças surdas, que inauguraram um novo capítulo nas relações políticas entre surdos e ouvintes.

Sob a ótica positivista, a surdez passou a ser algo que se sobrepunha aos indivíduos, que nasciam assim ou a adquiriam durante seu desenvolvimento. Assim, a Medicina assumiu um papel decisivo, estudando meios de curar o surdo, ou seja, acreditava-se, então, que

através do uso de aparelhos de amplificação sonora individual – AASI, o surdo poderia ouvir sons e ruídos que favoreciam a aprendizagem da fala (SOARES, 1990).

Em 1929, aparece o primeiro audiômetro vocal, mas somente depois de 1940, com o uso do audiômetro e de técnicas de condicionamento (*Peep show* e Prova psicogalvânica), foi possível identificar o tipo e o grau da perda auditiva. Foi então que surgiram os audiologistas, médicos otorrinolaringologistas especializados em surdez, que faziam diagnósticos e habilitavam os surdos em idade pré-escolar (POLLACK, 1970).

Soares (1990) afirmava que se a perda auditiva fosse considerada leve (de 0 a 40 dB – dB é unidade de medida de som, lê-se decibel), os alunos eram considerados parcialmente surdos, então poderiam ser encaminhados às escolas regulares. Mas, se a perda auditiva fosse superior a este valor, esses alunos deveriam ser atendidos pelas instituições especializadas. A medicina impôs à educação outra função: a reabilitação dos alunos parcialmente surdos, porém, as escolas em geral propiciaram a eles pouco progresso, pois que acabavam cursando várias vezes a mesma série, ficando, assim, defasados em relação à idade do grupo e aos conteúdos curriculares. Sendo pouco escolarizado, o surdo era levado à marginalização social e escolar.

De acordo com Reis (1992, p.73):

[...] se já havia pouco interesse na educação do menino surdo, maior discriminação enfrentava a menina surda, devido aos preconceitos contra a mulher vigentes na época. Poucas mulheres eram aceitas nas instituições especializadas e assim mesmo até uma idade, pois, para evitar problemas ligados à sexualidade, o tempo de escolarização era dado por concluído, sem terem elas dominado os conteúdos acadêmicos, desde que já soubessem cozinhar, lavar e costurar. (REIS, 1992, p.73).

Em 1923, surgiu no Brasil a segunda escola para surdos, denominada Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, seguindo-se, muito depois, a de Porto Alegre, 1954 e a de Vitória, em 1957.

No início da década de 50, foi promovido o primeiro curso de “Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Fala”. Até então, os professores de surdos eram autodidatas ou tinham realizado sua formação no exterior (REIS, 1992).

Para superar dificuldades da educação especial, foram iniciadas, a partir de 1957, as chamadas Campanhas. Em 3 de dezembro de 1957, deu-se a primeira, denominada Campanha para a Educação do Surdo. As Campanhas representaram “a primeira participação direta sistemática de âmbito nacional do Poder Público brasileiro na ação em favor dos excepcionais” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1989).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4024 – LDB-61-BRASIL enquadrando a educação de excepcionais no sistema geral de ensino, tendo em vista, justamente, a integração desses alunos na comunidade. Para Brejon (1983), foi a LDB-61 que unificou toda a educação do país em um só sistema, dedicou o capítulo X, sob o título “Da educação de Excepcionais” e seus artigos 88 e 89 ao tema, estabelecendo que:

[...] A educação de excepcional deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativo à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (p. 248).

Para Reis (1992):

[...] a partir dos anos 60, iniciou-se uma mudança importante na educação dos surdos como resultado da influência de diversos fatores. De modo geral, estes fatores relacionam-se a um contexto mais amplo de transformações sociais e políticas. Os anos 60 foi um tempo de grandes mudanças sociais, assistiram ao ativismo do movimento pelos direitos civis que, nas palavras de Hutzler, citado por esta autora: levantaram as vozes das minorias: mulheres, negros, favelados, deficientes, homossexuais, etc. Assim, tiveram peso as discussões sobre a questão cultural versus o direito das minorias serem diferentes, sobre a afirmação da identidade étnica. *Stewart e Akamatsu*, também citados por esta autora, completam ainda que: na década de 60, nos Estados Unidos, a legislação favoreceu a educação bilíngüe, tendo o inglês como segunda língua, valorizando o vernáculo negro, o havaiano e o inglês crioulo, abrindo de certo modo, a oportunidade de uma educação bilíngüe também para o surdo com o reconhecimento da Língua de Sinais (p.18-19).

Na década de 70, foi iniciado um programa produzido pelo Centro de Tecnologias Educacionais – Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, denominado “Portas Abertas” (REIS, 1992, p.76). Esse programa consistia em 20 programas radiofônicos semanais para audiência aberta, com a proposta de se debater com a comunidade os temas mais relevantes ligados à surdez, tendo o objetivo de formar Grupos de Trabalho que atuassem em prol da Educação do surdo.

A Lei 5692-71 dedicou apenas um artigo à Educação Especial, postura que, na época, recebeu inúmeras críticas dos especialistas da área. O artigo 9º. estabelecia que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os alunos superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Em 1986, foi instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Nessa década, também surgiram os primeiros cursos de pós-graduação, relacionados às áreas das deficiências, impulsionando uma produção científica mais consistente, prenúncio de

medidas e disposições legais que trariam sensíveis mudanças na postura da sociedade em relação à educação dos alunos surdos.

1.2 ABORDAGENS EDUCACIONAIS: Formas de Comunicação com Surdo

Neste tópico, faz-se necessário destacar, em cada abordagem educacional, ainda que de forma breve, os fatos mais relevantes que colaboraram para o surgimento, em diferentes épocas (a divisão é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) presentes ao longo da história): Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (LACERDA e orgs., 2000).

Ao se fazer uma espécie de recapitulação acerca da educação de surdos, constata-se duas fases distintas que podem ser traçadas e uma terceira fase, a contemporânea, que se encontra em processo de construção.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo que o surdo desenvolva a linguagem oral ou fala. Neste sentido, o oralismo, segundo Boscolo *et al.*, (2005) “é um termo utilizado para descrever um método de reabilitação que ensina a criança que possui surdez a ouvir e a falar”. Porém, é uma filosofia aprendida, ou seja, não surge de uma maneira natural. O trabalho é conjunto e centrado no interesse da criança, e, principalmente, no interesse de sua família, que necessita estimular a criança constantemente.

A segunda fase introduz a idéia da comunicação total. Esta é uma abordagem educacional que segundo Boscolo *et al.* (2005, p.34) considera “todo tipo de comunicação para um individuo, seja ela por sinais, datilografia, ou por uma combinação desses modos, que permita o contato entre surdos e ouvintes”. Um programa de comunicação total não exclui técnicas e recursos para a estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora, leitura labial, treino de fala, leitura e escrita, pelo contrário, utiliza todos os recursos para desenvolver uma comunicação efetiva.

A terceira fase, em construção, é constituída pela chamada educação bilíngue. O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem a tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

Após essa breve apresentação, far-se-á uma incursão pelas abordagens educacionais implementadas na educação de surdos, com o intuito de mostrar os pontos e contrapontos de cada uma delas.

1.2.1 Oralismo

O oralismo vem, desde o século XVIII, apontando veementemente a fala e a escrita como vias legítimas de comunicação para o surdo. Nessa abordagem educacional, requisita-se do surdo uma adaptação ao mundo ouvinte. Ou seja, era necessário que ele se comportasse como se não fosse surdo, que se aculturasse, que falasse, e que rejeitasse a surdez (SKLIAR, 1998 b).

A abordagem oralista objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). A concepção de linguagem, para vários profissionais desta corrente educativa, restringe-se à língua oral, e esta deve ser o único meio de comunicação dos sujeitos surdos. Assim, para que o surdo se comunique bem é necessário que ele seja um “falante” proficiente do português.

De acordo com Skliar e outros (1995, p.86), o congresso de Milão (1880): “[...] impôs a superioridade da língua falada com respeito à Língua de Sinais, e decretou sem fundamentação científica alguma que a primeira deveria constituir, como se tem dito, o único objeto de ensino”.

O oralismo concebe a surdez como um déficit que deve ser minorado por meio da estimulação dos resquícios auditivos. Tal estimulação viabilizaria o aprendizado do português (ou de qualquer língua oral) e levaria o surdo a integrar-se à comunidade ouvinte. O que significa que a premissa básica do oralismo é fazer uma reabilitação do surdo em direção à “não surdez” e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade industrial contemporânea em que ele vive. Neste sentido, o oralismo almeja que, dominando a língua oral, o surdo esteja apto para se integrar aos ouvintes que pertencem a língua majoritária.

Para o oralismo, como mostra Souza (1999, p.164):

A linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importam de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios dependentes da fala e/ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o “tratamento educativo interdisciplinar” da pessoa surda. (grifos da autora).

Segundo Sánchez (1990), o oralismo é considerado como uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (surdos). Muito além de um problema educativo, estar-se-ia diante de um problema de natureza social entre maioria e minoria, porém não similar aos problemas sociais enfrentados pelas comunidades indígenas e pelos imigrantes, no Brasil, pois tanto os indígenas quanto os imigrantes são ouvintes... e falam já uma (ou várias) línguas.

Entretanto, Northern e Down (1989, p.44) afirmam que o pressuposto fundamental do oralismo:

[...] é que se deve dar a toda a criança surda a oportunidade de se comunicar através da fala. Estas crianças não devem se misturar às crianças [...]. O treinamento na fala e na leitura orofacial permitem um ajustamento mais cedo ao mundo que a cerca, que é falante e ouvinte.

Caselli e Colls. (1994) relatam que os fundamentos desta abordagem são:

- 1) diagnóstico precoce;
- 2) avaliação precisa do grau e do tipo da perda auditiva;
- 3) adaptação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual adequado o mais breve possível;
- 4) imediata reeducação ao som e à fala;
- 5) colaboração máxima dos pais no processo de reabilitação;
- 6) convivência com crianças ouvintes;
- 7) inserção em escola normal, garantindo a compreensão e colaboração dos professores.

1.2.2 Comunicação Total

As tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação dos surdos, a insatisfação com a abordagem oralista e os argumentos oriundos dos estudos sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos, iniciados na década de 60, concorreram para a formulação de novas propostas pedagógico-educacionais, e aquela que mais tomou impulso nos anos 70 foi a denominada comunicação total.

Nas palavras de *Stewart* (1993, p.118), a comunicação total pode ser concebida como: “[...] a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer input linguístico para estudantes surdos, a fim de que possam se expressar nas modalidades preferidas”.

A finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver uma comunicação com seus familiares, professores e companheiros ouvintes. Embora a oralização não seja o objetivo precípua da comunicação total é, por outro lado, também uma das áreas trabalhadas para propiciar a integração do sujeito surdo no âmbito social.

Cicone (1996) refere que os profissionais que adotam a comunicação total concebem o surdo de maneira diferente dos oralistas: ele não é concebido somente como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser dizimada, mas sim, como uma pessoa, e a surdez, como um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desse sujeito.

A comunicação total, em oposição ao oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza pleno desenvolvimento do surdo. Acata o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com os sujeitos surdos. Esta abordagem educacional, como a própria terminologia sugere, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Assim, o aprendizado de uma língua pelo surdo não é a meta precípua da comunicação total.

Nessa linha de raciocínio, essa abordagem educacional busca, em seus argumentos e em seus objetivos, mesclar os mais diferentes instrumentos pedagógicos para subsidiar o ensino de surdos no ambiente escolar. Brito (1993, p.55), opondo-se aos defensores da comunicação total, alerta que: “[...] a comunicação total não objetiva que o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso”.

No Brasil, além de sinais, a comunicação total utiliza ainda a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), o “*cued-speech*” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que usa o léxico da língua de sinais com a estrutura do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não há na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso a língua portuguesa e a língua de sinais) (GOLDFELD, 1997).

Discutindo sobre o português sinalizado, Góes (1999, p.7) chamam a atenção para o fato de que:

Sinalizar o Português era como conseguir um meio-termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas “novas” idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de Comunicação Total. (grifos da autora).

A Comunicação Total, como já mencionado, é definida como um direito de o aluno surdo aprender a utilizar os mais variados recursos comunicativos disponíveis para desenvolver sua competência linguística. Ou, ainda, como afirma Ciccone (1996, p.18), visa a: “[...] fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus pais e professores...” [...] “A oralização não é o objetivo em si... mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo”.

A palavra de ordem anunciada pelos defensores da Comunicação Total era: não importa de qual recurso comunicativo o surdo lançará mão para se comunicar, o importante é que haja a comunicação.

Nas palavras de Góes (1999, p.8):

As ‘estratégias’, funcionalmente úteis para o desenvolvimento do ‘potencial comunicativo’ do surdo eram consideradas inúmeras já que, para se conseguir o objetivo fim, a **comunicação**, valia tudo: uso de sinais (itens da LIBRA), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal [...] a frase de ordem nos Congressos Nacionais era: ‘não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe’. (GÓES, 1999, p.8).

A Comunicação Total, apesar de congregar uma miscelânea de artefatos linguísticos e pedagógicos, não conseguiu minimizar as dificuldades escolares apresentadas pelo surdo em sala de aula. E, mais uma vez, os alunos continuaram com defasagem tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares ministrados em classe.

1.2.3 Bilinguismo

Goldfeld (1997, p.8) define que “é uma filosofia metodológica que utiliza a estimulação de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de

sinais, bem como sua cultura”. O objetivo da filosofia bilíngüista é proporcionar o desenvolvimento cognitivo-lingüístico⁴ paralelo ao desenvolvimento de um indivíduo ouvinte.

Na atualidade, dentre as propostas sugeridas para a educação dos surdos, é o bilinguismo que tem sido alvo de reflexões por parte dos profissionais que se esforçam em discutir a implementação dessa abordagem educacional para o aluno surdo. A educação bilíngue para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente a modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e, de certa forma, ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma “salvadora da pátria” que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa (gramática), em sala de aula (GOES, 1999).

Goldfeld, 1997, p.9, no que respeita ao bilinguismo para o surdo, ressalta que:

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia Bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 1997, p.9).

Por outro lado, no entanto, autores como Sanches (1990) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

O problema que se verifica nas idéias expostas por Goldfeld (1997) é o que concerne à aquisição da segunda língua (língua portuguesa – gramática – L1 e L2.). A questão, acredita-se, não é discutir se o surdo vai adquirir a língua oficial do país, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Uma discussão desse tipo seria salutar se o surdo chegasse à escola dominando a língua de sinais. Agora, como falar em aquisição de segunda língua se, em grande parte das vezes, a criança surda não tem sequer a primeira língua (sinais); segundo essa autora.

Sobre essa metodologia ir-se-á descrever mais detalhadamente no capítulo 3, em educação do surdo e língua de sinais – LIBRAS.

4. Desenvolvimento cognitivo-linguístico - Início da capacidade de pensamento lógico não demasiado abstracto e de entender os conceitos que usa ao lidar com o ambiente em seu redor, de forma cada vez menos intuitiva e egocêntrica.

Também se irão enfatizar duas modalidades de comunicação, que são usadas nos dias atuais, mas não são consideradas uma filosofia e sim, formas metodológicas:

1. bimodalismo;
2. diferença entre sinais e gestos.

1.2.4 Bimodalismo

O bimodalismo surgiu na década de 1960, nos EUA, como decorrência do desenvolvimento de pesquisas sobre Língua de Sinais (STOKOE, 1978) e de constatações sobre o melhor desenvolvimento acadêmico de crianças surdas filhas de surdos, se comparadas aos seus pares, filhos de ouvintes (MOORES, 1978). Entretanto, por trás destes estudos, há uma grande insatisfação com os resultados obtidos durante quase um século de educação oralista.

Portanto, o bimodalismo é um termo utilizado para referir certa forma de comunicação simultânea, o que significa que esse método abarca o uso da língua oral e da língua de sinais conjuntamente. Assim sendo, a fala é acompanhada de Sinais, tornando-a visível para o surdo. Os aspectos relacionados à audição (indicação de aparelho de amplificação sonora, aproveitamento de restos auditivos) e treinamento de fala e leitura orofacial são realizados de forma paralela, com objetivo de fazer com que o surdo desenvolva estas habilidades. (BOSCOLO *et al.*, 2005).

O bimodalismo⁵ pressupõe, basicamente, o uso dos sinais, porém na ordem da língua oral. Neste sentido, reduzem-se as flexões e partículas da língua oral e inserem-se alguns aspectos da gramática da língua de sinais. Trata-se, portanto, de um híbrido entre ambas as línguas. O alfabeto manual também é utilizado, sobretudo para palavras novas e nomes próprios. Reportando-se à origem do termo bimodal, Monreal (2008, p.10) salienta que:

El bimodal surgió como sistema aumentativo del habla, em um momento em que los profesores de sordos eram mayoritariamente oralistas y tenían em general escaso dominio de la lengua de signos, como se comprobó mediante una encuesta realizada entre todos los educadores de sordos em los Estados Unidos. El objetivo del bimodal, em su origen, fue el de presentar las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para ser vistas y oídas simultáneamente com el fin de contribuir al desarrollo de la lengua oral.

⁵ O termo bimodalismo foi definido por Schlesinger (1978). Para maiores detalhes vide Schlesinger, H.S. The acquisition of bimodal language. In: I.M. Schlesinger e L. Namir (Eds.). Sign Language of the Deaf: Psychological, Linguistic and Sociological Perspective. New York: Academic Press, 1978.

De acordo com Monreal, outra razão que teria concorrido para o uso do bimodalismo na educação de surdos seria o fracasso do método oralista. Para este autor (2008, p. 18):

Su aplicación fue en aumento al comprobarse que el uso de signos manuales no tiene efectos negativos para el desarrollo del habla, que facilita el habla cuando ésta es posible y sirve de test, con el consiguiente ahorro de esfuerzo y tiempo, en los casos en que la producción verbal en modalidad oral no es posible. (MONREAL, 2008, p. 18).

É oportuna a diferença entre sinais e gestos e é importunidade diferenciar de língua de sinais e dos gestos indicativo; representativos que o surdo pode apresentar durante a sua comunicação.

Boscolo *et al.* (2005) afirmam que gestos indicativos e representativos são aqueles que a criança utiliza para apontar algo, tentando assim superar a ‘falha’ na comunicação utilizada no dia a dia. Ex: tchau, sinal de positivo, falar ao telefone.

Sinais é uma língua universal, com diferenças regionais, que foi criada para ajudar as dificuldades de comunicação dos surdos.

Harrison (1994) descreveu que gesto é uma forma de se expressar por meio de mímicas faciais, movimentos com as mãos, braços ou corpo, de forma natural e espontânea. Ainda descreveu que o sinal é usado e transmitido pelos surdos, não sendo compreendido pelas pessoas que não têm acesso a seu significado, a sua estrutura gramatical e sintática. Possui uma configuração espacial própria, na qual a movimentação de uma mão se dá em relação à outra, tendo um movimento com início, meio e fim especificados.

1.3 CONHECENDO A SURDEZ: Considerações Teóricas Relevantes

A literatura sobre a surdez é muito ampla, de modo que, neste item, se privilegiará um olhar crítico sobre os estudos da Audiologia, abordando-os em conceituação, caminho do som, classificação, diagnóstico, além de apresentar uma discussão sobre os efeitos do diagnóstico nos pais. Importante lembrar que este item não faz nenhuma relação sobre as prováveis abordagens educacionais, a filosofia que o profissional de Fonoaudiologia tem como seguimento, porém é para dar clareza aos leitores que não têm conhecimento sobre a temática que está em estudo.

1.3.1 Conceito

Tradicionalmente, a surdez na Audiologia tem sido tratada em termos de patologia e deficiência, e comumente definida como privação do sentido da audição (Silva, 2000). O problema da criança surda é, assim, caracterizado por um déficit sensorial auditivo. Em outro enfoque mais recente, representado por Skliar (1998), Moura (2000), Lacerda e org. (2002), Lacerda (1998), Sacks (1998), Almeida (2000), entende-se que a criança surda apresenta uma diferença e não uma deficiência, tida como uma forma ideológica e cultural de significar a surdez. Sobre esse assunto, serão apresentadas, no próximo item, bem mais detalhadamente as duas visões, a clínica e a socioantropológica, que ainda nos dias de hoje, trazem muita polêmica.

Lima (2006) conceitua a surdez como uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de escutar um som e compreender a fala por intermédio do ouvido. A audição é um sentido fundamental para a maioria das pessoas; afinal, o ouvido é um canal importante para receber informações do mundo externo. Essas informações são fundamentais para a construção de um modo de interação que é o mais comum na sociedade: aquele em que se usam a linguagem verbal e oral.

1.3.2 Caminho do som

A orelha é o órgão responsável pela detecção dos sons no ambiente. Esse órgão é tão sensível que nos possibilita ouvir sons mínimos, e até se selecionar alguns sons. O som, na forma de ondas, é captado pela orelha externa. Essas mesmas ondas chegam até a orelha média, onde movimentam a membrana timpânica. É um movimento semelhante ao de uma caixa acústica de aparelho de som, quando o som está muito alto.

Com essa movimentação da membrana timpânica, também ocorre a vibração dos três ossículos, pois o cabo do ossículo martelo está inserido na membrana, “a cabeça” do martelo está encostada no estribo e, assim, acontece um movimento conjunto, entre membrana timpânica e ossículos.

A base do estribo, que é o último ossículo, está ligada à cóclea (orelha interna), que se encontra no osso temporal (é exatamente onde a orelha está, e atrás da orelha é o local mais próximo da cóclea). Junto da cóclea, estão os canais semicirculares e, no seu interior, existem líquidos que se movimentam. Com isso, as células ciliadas impulsionam o nervo auditivo coclear a perceber toda a movimentação da cóclea e dos líquidos e, assim, envia o impulso

elétrico (amplificado na orelha média) para o cérebro, onde é o som processado e compreendido (BOSCOLO *et al.*, 2005).

1.3.3 Classificação

Classificação de acordo com o local, segundo (CESCHIN, ROSLYNG-JENSEN, 2002): **condutiva** quando a alteração está localizada na orelha externa e ou orelha média. A orelha externa capta e conduz o som até a orelha média; **neurossensorial** quando a alteração auditiva está localizada na orelha interna; **mista** quando o paciente apresenta alterações auditivas envolvendo duas ou três partes da orelha, existindo, assim, características condutivas e neurossensoriais.

Classificação quanto ao momento em que ocorre, segundo Russo e Santos (1994): **congênitas** são aquelas que ocorrem antes ou durante o nascimento; e **adquiridas** são aquelas que ocorrem após o nascimento.

Classificação quanto ao grau, segundo Northern e Downs, 1989, adotam a seguinte escala de níveis médios em decibéis, nas frequências 500 Hz, 1000 Hz, e 2000 Hz, para a deficiência auditiva (estes critérios são utilizados por grande parte dos profissionais da área de diagnóstico):

-limites normais.....	10 a 26 dB
-perda leve.....	27 a 40 dB
-perda moderada.....	41 a 55 dB
-perda moderadamente severa.....	56 a 70 dB
-perda severa.....	71 a 90 dB
-perda profunda.....	acima de 90 dB

Nesta classificação, surdo é aquele que tem perda auditiva profunda, e que, portanto, dificilmente adquirirá linguagem oral sem um treinamento específico para utilização da fala e linguagem.

Classificação quanto à fala e linguagem, segundo Lafon, (1989): surdez leve - permite ouvir os sons, desde que estejam um pouco mais intensos; surdez moderada - há a necessidade de se repetir algumas vezes o que foi dito e dificuldade de falar ao telefone, com a possibilidade de troca da palavra ouvida por outra foneticamente semelhante (pato-gato, cão-

não, céu-mel); surdez moderadamente severa - perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; surdez severa: permite escutar sons fortes, como o de caminhão, avião, serra elétrica, mas não permite ouvir a voz humana sem amplificação; surdez-profunda: perda auditiva acima de 90 decibéis: são audíveis sons graves que produzem vibração (trovão, avião). Sem tratamento específico, esse tipo de surdez impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Nesta classificação a surdez é marcada através dos atos do falar e do ouvir.

[...] A **deficiência auditiva** traz muitas **limitações** para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi no relacionamento da mãe com o filho e cria lacunas nos processos psicológicos de integração de experiências, **afetando o equilíbrio e a capacidade normal de desenvolvimento da pessoa.** (REDONDO, 2001, p.5).

O diagnóstico audiológico é de extrema importância, uma vez que norteia os procedimentos de habilitação e reabilitação do indivíduo surdo, seja qual for a filosofia e metodologia que for ser realizada na criança surda. Ele deve ser preciso, na medida do possível, e realizado o mais precocemente que se puder. Atualmente, há muitos equipamentos e procedimentos disponíveis. No entanto, cabe ao profissional selecioná-los adequadamente para cada caso e, sobretudo, analisar conjuntamente todos os resultados obtidos, a fim de concluir o diagnóstico.

1.3.4 Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)

A amplificação acústica para melhora da audição começou com a utilização da mão em concha atrás da orelha, o que parece incrementar até 18 dB numa faixa de 1000 a 3000 Hz. No século XVI, têm-se descritos o uso de cornetas de origem animal e no século XVII, de cornetas manufaturadas. Define-se com isso a era pré - elétrica dos aparelhos de amplificação.

A invenção do telefone por Graham Bell (1876) possibilitou a construção do primeiro aparelho auditivo elétrico (1900), através da adaptação de sua tecnologia. A evolução do desenvolvimento dos aparelhos auditivos desde então vem ocorrendo de forma bastante veloz. Passou-se pela utilização de transmissores de carbono, válvulas e, mais recentemente, dos transistores.

A seleção do aparelho auditivo requer uma equipe multidisciplinar, com otorrinolaringologista, fonoaudiólogo, pediatra, geriatra, psicólogo, etc. Cabe ao

otorrinolaringologista garantir o diagnóstico apropriado, indicando o grau e a natureza da perda auditiva, e a protetização. Deve também acompanhar o paciente, certificando-se das condições otorrinolaringológicas que possibilitem o melhor aproveitamento do aparelho de amplificação e verificando possíveis variações do ponto de vista auditivo e médico geral.

Cabe ao fonoaudiólogo a seleção e a adaptação do aparelho auditivo, o que inclui: avaliação audiológica; impressão do molde mais adequado; avaliação da atuação de diversos aparelhos; seleção do aparelho que leva à maior amplificação; teste do aparelho em câmaras acústicas; aconselhamento do paciente e/ou família sobre os aspectos da deficiência auditiva, do aparelho e seu uso; acompanhamento do progresso do paciente quanto à adaptação; organização da terapia e treinamento especial (seja ela em que tipo de abordagem e filosofia que o surdo irá seguir, seja ela bilíngue ou oralismo).

O aparelho auditivo eletrônico é um miniamplicador que tem como função conduzir o som à orelha do indivíduo, coletando e transmitindo a onda sonora, adicionando energia necessária, e evitando a dispersão do som, com a menor distorção possível. Seu objetivo é aproveitar a audição residual de modo efetivo, através da amplificação.

Mecanismo de funcionamento: Um aparelho auditivo é constituído de vários componentes. As ondas sonoras são captadas por um microfone e são transformadas em sinal elétrico. Esse sinal atinge um amplificador, onde ocorre o maior número de modificações do sinal de entrada. É composto por vários transistores e outros componentes eletrônicos que trabalham em conjunto. Através de uma fonte de força, bateria, amplifica em vários estágios a energia elétrica.

Quanto maior o número de estágios, maior a amplificação. Os sinais amplificados dirigem-se para um receptor que converte energia elétrica em energia acústica amplificada.

Tipos de aparelho:

1. **Caixinha** – tipo mais antigo de prótese. Parte de seus componentes se localiza em uma caixa que deve estar fixada na altura do esterno do indivíduo.
2. **Haste de óculos** – Está em desuso, é indicado para pacientes com perda auditiva condutiva ou infecções.
3. **Retroauriculares** – São adaptados atrás do pavilhão auricular e ligados ao molde através de um tubo plástico.
4. **Vibrador Ósseo** - Nesse tipo de aparelho o receptor de via aérea é substituído por um receptor de via óssea.

5. **Intra-Auriculares** – Ocupam a concha e parte da MAE. Podem ser personalizados, ou modulares. Atingem até perdas severas.
6. **Intracanalais** – São os mais estéticos, ocupam somente a MAE, sendo a abertura do microfone na entrada da MAE.
7. **Aparelhos Programáveis** - Aparelho digital onde a energia sonora, após ser transformada em sinal elétrico, é então convertida em uma seqüência de números binários, o que promove possibilidade de manipulação do sinal do sentido de conseguir maior número de ajustes e maior qualidade.

A prótese auditiva ou AASI é indicada e realizada com base no resultado dos achados audiológicos, em que a perda auditiva é diagnosticada. Os profissionais habilitados para indicar a prótese auditiva são os fonoaudiólogos especializados em audiologia e o otorrinolaringologista.

Existem vários fatores que implicam a indicação da prótese auditiva, tais como: grau de surdez; faixa etária; anatomia da orelha; adaptação monoaural/binaural; prognóstico da surdez (progressiva ou não); aspectos financeiros. Para que haja uma boa adaptação da prótese auditiva, é necessária uma conscientização e colaboração da família.

O tempo de adaptação depende de cada criança e também da determinação e do desenvolvimento positivo dos pais, os quais exercem um papel fundamental neste processo, da família e da escola. Para que os pais atuem com maior tranquilidade e segurança, é necessário obter orientação e treinamento junto ao audiologista. Os pais devem ser orientados nesta fase a administrar, em casa, períodos curtos de uso do aparelho, ou seja, da prótese, para que a criança se adapte com o molde na orelha. À medida que a criança cresce, deve proceder a novas mediações audiológica seguidas de readaptação, pois há mudanças no canal auditivo. Os pais precisam estar sempre incentivados no processo de desenvolvimento da linguagem. O ouvir deve estar associado, inicialmente, a situações prazerosas, ou seja, a criança não deve ser exposta a barulhos fortes como: rádio alto, motor de ônibus, etc., pois esses sons serão amplificados pela prótese auditiva e poderão incomodá-la.

No que se refere ao tratamento, torna-se extremamente importante que o sistema de amplificação sonora seja indicado e adaptado de acordo com as necessidades audiológicas e individuais da criança. Dessa forma, a literatura refere-se a um instrumento que auxiliará na percepção da fala desses indivíduos, visando ao aproveitamento de sua audição.

A utilização efetiva do aparelho de amplificação sonora individual depende não só da seleção do modelo adequado e de moldes auriculares perfeitamente ajustados, como, principalmente, do processo de adaptação do indivíduo à amplificação.

Quanto a essa questão, Luterman (1979) afirma que uma das condições fundamentais para que a criança surda desenvolva todo o seu potencial é que ela utilize plenamente o instrumento, isto é, ao longo de todo o dia. Esse processo dependerá da participação da família, pois o sucesso na utilização do aparelho pela criança estará diretamente relacionado à atitude e à educação dos pais.

É difícil para muitas famílias admitir, publicamente, a surdez de um filho, e isso ocorre mais frequentemente no momento em que ele começa a usar o aparelho, pois torna visível um déficit até então imperceptível, o que pode gerar sentimentos contraditórios. Essa resistência dos pais deve ser trabalhada para que eles evitem manifestar reações negativas ao aparelho, uma vez que estas são facilmente percebidas pelas crianças, que estão sempre associando expressões faciais, movimentos corporais e detectando desagrado ou impaciência da parte dos pais (IERVOLINO *et al.*, 1996).

Observa-se, em alguns casos, após a seleção do aparelho de amplificação sonora, que essa criança pode sentir-se confusa e assustada ao ser exposta ao som. Assim sendo, é necessário que os pais tenham conhecimento do impacto inicial que a amplificação pode provocar, tanto positivo quanto negativo.

Iervolino *et al.* (1996), Bevilacqua e Formigone (1997) e outros referem que é apenas através de um trabalho sistemático que a criança aprenderá a obter o máximo benefício do aparelho de amplificação sonora, mesmo que o uso seja restrito a determinadas situações. E, nesse processo, o papel da família pode ser determinante para os resultados positivos. Os pais devem ser alertados de que o aparelho de amplificação sonora não substitui o ouvido e que deverá ser utilizado em todos os momentos da vida da criança. Os pais devem também estar habilitados a manusear e cuidar do aparelho de amplificação sonora, conhecendo cada componente e sua importância, os controles disponíveis e os ajustes a serem utilizados quando necessário. Ademais, precisam saber sobre a vida útil do aparelho, a qual variará conforme os cuidados a ele dispensados e à sua manutenção.

1.3.5 Vivências da surdez nos pais: identidade, estigma e família

Antes de falar sobre a vivência da Surdez nos pais: - identidade, estigma e família - se abre uma discussão sobre as relações entre a família na pós-modernidade e a identidade. A necessidade que, em geral, a pessoa tem de outra para se completar, de pertencer, estende-se desde a família de origem até todos os relacionamentos. O pertencimento, a identidade, como o casamento e a família adquiriram novas formas na pós-modernidade.

Numa época em que o tempo individual foi sendo aniquilado pelo espaço cotidiano, o aqui e o agora são ressaltados devido ao ritmo das mudanças da atualidade. As diferenças de papéis na família, na pós-modernidade, questionam as relações da modernidade. A crise da família moderna pode ser pensada conforme Svartholm (1994) como resultado do questionamento da concepção de gênero desenvolvida pela modernidade, e com lucidez, essa refere que a crise dos discursos na família da pós-modernidade institui, através dos vários desdobramentos, relações flexíveis e plurais.

Stuart Hall (2001), na perspectiva dos Estudos Culturais, registra que há na pós-modernidade identidades culturais de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais.

Do ponto de vista de Stuart Hall (2001), houve cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas sobre o pensamento na segunda metade do século XX, descentramento realizado através de rupturas do discurso moderno.

O primeiro descentramento, segundo o referido autor, foi a noção do Estruturalismo marxista de Althusser, de que há uma essência universal do homem, como atributo de cada indivíduo particular. Já o segundo descentramento advém da descoberta do inconsciente de Freud. Esta concepção considera a identidade, não como algo inato, mas determinado pelos processos inconscientes e estabelecido de maneira dinâmica na relação com o outro. . Esta é entendida como oposta à idéia de identidade fixa e estável.

Representado pelas idéias da linguística estrutural de Saussure, o terceiro descentramento, pontuado por Stuart Hall (2001), apregoa que a língua é um sistema social e não exclusivamente individual, ou seja, a identidade é representada por palavras com significados inerentes e instáveis. Nesta visão, o indivíduo ao comunicar-se procura um fechamento representado pela identidade, mas é perturbado pela diferença, devido a significantes que escapam ao controle, que subvertem a tentativa de o indivíduo criar mundos estáveis. Neste momento, pode-se observar a importância de o surdo ter sua língua (LIBRAS), e essa ser socializada pela comunidade em geral. Por outro lado, o quarto descentramento da identidade e do sujeito é lançado pela visão de Foucault, sobre o 'poder disciplinar' que regula desde o governo da espécie humana até o indivíduo e seu corpo, representado pelas

instituições: oficinas, escolas, prisões, hospitais, clínicas e outras. Para ele, as instituições da pós – modernidade, quanto mais organizadas e coletivas forem, mais desenvolverão o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito. Nesse instante, tem-se que refletir sobre como é abordada a cultura surda e a escola de surdos na sociedade, para que essas instituições sejam de grande valor de desenvolvimento para os indivíduos surdos e não focos de segregação e isolamento dos sujeitos.

O último descentramento, o quinto, é criado pela crítica teórica do feminismo e seu movimento social. Este acentuou a distinção entre o subjetivo e o objetivo, o privado e o público, a família e a sexualidade. Enfim, o feminismo politizou, de certa forma, a subjetividade, a identidade e o processo de identidade de homens e mulheres, de mães e pais e de filhos e filhas. Estas idéias de Stuart Hall (2001) apontam na direção de reflexões e seus efeitos desestabilizadores da pós-modernidade e, sobretudo, sobre a identidade e o sujeito.

Entretanto, para falar sobre identidade, estigma e família é necessário situar em primeira posição o lugar do surdo nessa família. Conforme estudado, analisado e descrito no tópico anterior, a presença do indivíduo surdo implica, invariavelmente para a sua família, além da decepção inicial, uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas e conflitantes. Nesse processo, as famílias passam por diversas fases cíclicas, incluindo o choque inicial da descoberta, a negação do diagnóstico e a busca por “curas milagrosas”, o luto e a depressão, até que possam entrar no estágio de aceitação e adaptação. Neste percurso, tanto a família quanto o indivíduo surdo precisarão enfrentar seus medos, suas frustrações e limitações – efeito direto do estigma social a que toda a família está exposta.

Nesse momento, perpassa-se a vivência da surdez nos pais: Luterman (1979, 1984) e Mindel e Vernon (1971) referem que, a partir do momento em que os pais tomam conhecimento do diagnóstico, passam por forte impacto, o que gera reações diversas. O choque pode durar poucas horas, alguns dias ou mesmo anos, justificado pela tentativa dos pais de barrarem a compreensão do diagnóstico da surdez.

A reação desses pais, na maioria das vezes, é similar àquela apresentada por indivíduos que perderam um ente querido. Na realidade, embora o filho não tenha morrido, perderam as esperanças, os sonhos e as aspirações que possuíam enquanto o enxergavam como normal (BEVILACQUA, FORMIGONE, 1997; MANNONI, 1983; NUNES, 1991).

Autores como Luterman (1979 e 1984), Mindel e Vernon (1971), Ogden e Lipsen (1982) e Nunes (1991) referem que o choque, após o diagnóstico, caracteriza-se por um estado de amortecimento ou ausência de sentimento, período esse que deixa os pais incapazes

de entender ou optar por qualquer observação sobre o problema. Depois dessa fase, percebem a severidade e a permanência da situação e, dessa forma, reagem com sentimentos de culpa e mágoa.

Geralmente, os pais que já desconfiam do problema, ao verem a deficiência auditiva confirmada pelos médicos, realizam uma peregrinação por vários consultórios na tentativa de obter algum alento ou diagnóstico diferente. Outro dado importante, presente na literatura, é que alguns pais costumam mudar-se do local em que moram, em busca dos melhores profissionais que atuam na área para ajudá-los.

Amaral (1995) afirma que a relação com esse filho surdo poderá ter como eixo principal ambivalência de sentimento, oscilando entre as condições reais do indivíduo e os estereótipos a ele impugnados, a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e a resignação e sustentação de sua condição de dependente. A extensão das adaptações e acomodações impostas à família pela presença de um membro com necessidades especiais inclui desde transformações internas de caráter afetivo, temporal e ou econômico, até as requisitadas pela interação com as forças externas, oriundas da sociedade mais ampla. Estas são, geralmente, engendradas na falta de oportunidades, nas atitudes preconceituosas e nos rótulos aos quais o indivíduo, assim como os demais membros estão sujeitos nas suas relações sociais.

Glat (1995) considera que isso tudo ocorre devido às dificuldades ainda hoje encontradas para inclusão social da pessoa portadora de uma 'deficiência', sobretudo a marginalização a ela imposta e se estende para sua família que passa a ser estigmatizada 'por contaminação'. Tal situação acaba provocando o isolamento de muitas famílias o que, por sua vez, reforça os padrões de superproteção, fazendo com que a condição especial do sujeito surdo seja hiperdimensionada, em detrimento de suas capacidades e aptidões.

Mais grave ainda, frequentemente a família se estrutura de tal forma em torno desse membro dito especial, que todas as necessidades e dificuldades dos outros são minimizadas ou, até mesmo, descuidadas (GLAT, 1996).

Nas palavras de Duque e Glat (2003, p. 20):

A família passa a se organizar em função dessa condição patológica encarnada pelo indivíduo com necessidades especiais. Ele se torna, por assim dizer, "o cartão de visita da família", o rótulo que identifica todos os demais membros: pais de deficientes... Em termos psicodinâmicos pode-se dizer que ele é o *depositário da doença familiar*, pois sua problemática ofusca e absorve todos os demais conflitos. (DUQUE; GLAT, 2003, p. 20).

Como consequência desse tipo de comportamento, observa-se a restrição ainda maior do papel social desse sujeito no seio de sua família, assim como das suas possibilidades de inserção na comunidade onde vive. Ou seja, quando a família age de maneira superprotetora, dificulta a autonomia e a independência que o filho deveria conquistar como condição para o desenvolvimento de suas capacidades. É comum os pais agirem, inconscientemente, para impedir o crescimento do filho, na tentativa de se preservarem e, ao mesmo, de preservá-lo de possíveis “derrotas” diante de dificuldades.

Isso não significa que se esteja aqui negando os problemas reais que a presença de um indivíduo com deficiência traz para a sua família como um todo, e para cada um dos membros individualmente, tanto sob o aspecto objetivo, quanto subjetivo. Não há dúvida de que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhe são próximos. No entanto, é importante que a atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades. Só assim ele poderá viver uma vida o mais semelhante possível à dos demais membros de sua família, tornando-se um peso menor para todos.

Schmaman e Straker (1980) entendem que a reação dos pais diante do diagnóstico depende da conjuntura emocional que estejam vivendo, da habilidade em lidar com o estresse, da natureza individual das respostas de cada família e de cada membro dela e da sua situação socioeconômica. Afirmam que esses sentimentos e reações devem ser respeitados como parte integrante do programa de tratamento. Concluem dizendo que os pais que ensinam suas crianças e que vêm de uma “relação equilibrada” apresentam melhores resultados no acompanhamento em seis meses seguidos de orientações.

Williams e Darbyshire (1982) destacam que o impacto do problema da deficiência auditiva sobre os pais não é um acontecimento que envolve apenas o período do diagnóstico. Para eles, o processo de frustração reaparece em outras situações: quando a criança atinge a idade escolar; entra na puberdade; conclui seus estudos; quando, na idade adulta, começa a trabalhar ou pretende casar-se; e até quando os pais estão entrando na aposentadoria, e a deficiência do filho exige mudanças em sua rotina e em seus planos.

Nunes (1991) e Luterman (1979) afirmam que nos primeiros momentos após o diagnóstico, pode ocorrer uma desorganização familiar e o equilíbrio dessa família se altera frente a esse filho não esperado, que modifica o seu funcionamento. Nunes (1991) e Mannoni (1983) sustentam que os pais trazem, dentro de si, expectativas, desejos e sonhos relacionados

à existência do filho, antes do nascimento. Entretanto, quando recebem a notícia de que seu filho é surdo, os sentimentos de desilusão, fracasso e impotência aparecem intensamente.

Segundo Nunes (1991), o diagnóstico da deficiência auditiva quase sempre impõe a necessidade de uma reorganização familiar, que se configura, geralmente, a partir de duas alternativas: na primeira, apresenta-se uma situação de fortalecimento, contribuindo para o crescimento e maior amadurecimento da relação dos pais; na segunda, verifica-se um maior desajuste, podendo desencadear situações disfuncionais e desconfortáveis.

As principais atitudes apresentadas pelos pais, segundo Marchesin (1995), são: reforçar o vínculo da família com esse filho surdo, mantendo-o no seio familiar e reconhecendo sua deficiência auditiva; reorganizar essa família, colocando a criança à margem da estrutura familiar, não aceitando a deficiência auditiva, isolando-a e discriminando-a como membro deficiente do grupo; reorganizar a família de modo que só um dos membros, na maioria das vezes a mãe, assuma a responsabilidade por essa criança.

Schmaman e Straker (1980) acreditam que a criança deficiente auditiva deveria ser reconhecida por ambos os pais, que precisam estar envolvidos no processo de orientações.

Diante de tal quadro, o papel da escola e dos profissionais se torna fundamental para minimizar esses sentimentos e promover orientações e esclarecimentos sobre as capacidades do filho surdo, bem como provocar um olhar dos pais sobre si mesmos.

Assim, a escola e os profissionais nela envolvidos poderão passar a ter um papel fundamental ao realizar a tarefa de sensibilizar os pais sobre essa nova situação por que eles estão passando e mostrar-lhes que podem influenciar positivamente na autoconfiança do filho para o desenvolvimento de suas capacidades. Além disso, se tornam mais preparados para lidar com suas próprias emoções, revendo expectativas, valores e crenças a respeito da condição do filho que nasceu. Assim sendo, o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho portador de necessidades especiais e promove a busca de novas alternativas para a organização da vida dessa criança, possibilitando um enfrentamento dos problemas cotidianos.

Bevilacqua e Formigone (1997) enfatizam que o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as potencialidades do deficiente auditivo situa-se, exatamente, na forma como os pais aceitam a chegada desse filho deficiente. A falta de aceitação do filho surdo pode durar por todas as etapas de seu desenvolvimento, dificultando a comunicação pais-filho, que pode estender-se para a sociedade.

McCracken e Sutherland (1991) reconhecem que a criança surda, filha de pais surdos, tem mais aceitação e apresenta melhor desempenho acadêmico e psicológico do que a criança surda, filha de pais ouvintes.

Mindel e Vernon (1971), Nunes (1991) e Bevilacqua e Formigone (1997) referem que os pais passam por etapas que dependem de cada estrutura familiar, do contexto social, da situação econômica.

Moses e Hecke-Wulatin (1981), como a maioria dos estudiosos, referem que o nascimento de uma criança portadora de alguma deficiência produz um choque na família. Mas, no caso da surdez, o processo de ligação afetiva entre pais e filho deficiente fica prejudicado, não apenas pela própria restrição da criança em perceber “dicas” verbais para responder adequadamente e desenvolver novos comportamentos diante das exigências do seu meio, mas, principalmente, pela dificuldade dos pais em lidar com a própria frustração e com sentimentos como culpa, raiva, depressão e ansiedade.

Thompson e Thompson (1991) afirmam que uma das reações mais frequentes diante dessa situação é a de raiva, pois a surdez, nesse primeiro impacto, representará alterações na vida da criança e de seus pais. Essa raiva é uma consequência da frustração e do desapontamento por terem um filho tão diferente do esperado. Nesse caso, muitos

Os mesmos autores (*op.cit*) afirmam que a raiva pode advir, também, do desamparo e da confusão em que se encontram os pais, por não terem antecipado a possibilidade da perda da audição de seu filho, por saberem tão pouco a respeito do assunto e não poderem fazer nada a respeito. Sentem-se impotentes e essa sensação pode ser aumentada pela dificuldade em comunicar coisas triviais à criança.

Muitas vezes, essa raiva é desviada, o que é mais aceito pela sociedade do que a hostilidade dirigida à criança, mas ela priva os pais de lidarem com os próprios sentimentos. Assim, eles podem expressar as suas raivas através de atitudes não verbais, superproteção ou ações punitivas.

Se os pais não conseguirem resolver seus sentimentos de dor, raiva, culpa e desamparo, ficarão presos aos estágios iniciais de suas reações à surdez do filho, estágios esses em que os processos primitivos de negação e racionalização formam o modo de lidar com a dor psicológica causada pela deficiência da criança.

Denis (1977) argumenta que enquanto os pais não conseguirem lidar com seus inúmeros sentimentos em relação à surdez do filho, não poderão perceber quem é essa criança que têm em casa, quais as suas potencialidades e limitações reais.

Moses e Hecke-Wulatin (1981) apontam que após o diagnóstico da deficiência auditiva, os pais passam por forte impacto e apresentam reações diversas. As queixas mais observadas nos pais, ao saberem da deficiência auditiva são: a negação, a vulnerabilidade, o ódio, a confusão e a inadequação. Destaca-se, ainda, que esses sentimentos passam por quatro estágios: negação, resistência, afirmação e aceitação. É importante também ressaltar que a forma como os pais lidam com esses sentimentos e o tempo que levam para vencer cada estágio variam de família a família.

Os autores afirmam que a “negação” é considerada um mecanismo de defesa utilizado para a manutenção do equilíbrio interno. Embora ela permita que os pais se protejam de sentimentos de angústia, acredita-se que seja um processo ativo durante o qual juntam forças para lidar com a nova realidade: a surdez de seu filho.

Na negação, os pais recusam-se a crer que a criança seja surda, indo de médico em médico, até chegarem a alguém que diga algo positivo. São pais que se negam a colocar aparelho auditivo no filho e/ou utilizar com ele a língua de sinais.

No estágio da resistência, os pais sabem que a criança é surda, mas consideram que ela não se diferenciará de uma ouvinte. São pais que, por exemplo, tiram fotografias com a criança sem o aparelho auditivo, que não incorporam de forma racional a realidade que têm à sua frente (LUTERMAN, 1979).

Já na etapa da afirmação, a surdez domina suas vidas em todos os aspectos e para todos. Os sentimentos vividos nessa fase são considerados por alguns autores como as manifestações finais do processo de luto. O pai encontra-se com o desejo de confrontar-se com a realidade, discutir abertamente a surdez, assimilar informações específicas e tomar decisões quanto ao processo de reabilitação (SCHMAMAN; STRAKER, 1980).

No estágio da aceitação, a surdez já é um fato na vida desses pais e eles querem realizar outras atividades além de se dedicarem apenas àquele problema.

Todos esses estágios têm um impacto significativo na percepção dos pais sobre a deficiência auditiva da criança e é preciso que o profissional compreenda e busque a inter-relação desses diversos aspectos, para que consiga realizar uma análise mais complexa da situação. Passar por esses momentos leva a uma reavaliação dos valores e a uma reestruturação de vida, adaptando os pais à surdez do filho. É impossível, entretanto, fazer generalizações e explicar determinações universais para as formas de comportamento das famílias de crianças surdas.

Deve-se lembrar que cada família enfrenta a deficiência de acordo com sua história, suas representações, crenças, valores culturais, condições objetivas e materiais, além da

personalidade individual de cada membro. Certamente, as acomodações que ocorrem na estrutura familiar sempre apresentam especificidades conforme o caso; porém, não resta dúvida de que a influência familiar é determinante para facilitação ou impedimento do processo de integração social do indivíduo com deficiências. Pois, como já comentado, é através do seu relacionamento familiar que ele desenvolverá os seus critérios valorativos, percebendo o mundo e dando início à construção da sua identidade. Em outras palavras, o nível de integração social que uma pessoa surda pode vir a desenvolver dependerá, em grande parte, da disponibilidade de sua família em permitir-lhe participar e usufruir dos recursos oferecidos pela comunidade, apesar de todas as barreiras (físicas e sociais). Por outro lado, quanto maior for a participação deste indivíduo no contexto social, maior será a sua chance de assumir um novo papel na trama familiar. Não mais exclusivamente o papel do coitado, do dependente, do incapacitado, mas sim, o papel de uma pessoa que atua no mundo, com suas possibilidades e limitações, como as demais, e que pode contribuir e enriquecer com sua experiência a vida cotidiana de sua família (GLAT, (1996), DUQUE e GLAT, (2003).

A compreensão da dinâmica das relações familiares, portanto, é essencial para a compreensão do indivíduo especial. A experiência da autora de muitos anos na Fonoaudiologia mostra que para um programa de atendimento clínico ou educacional ter possibilidade de êxito é necessário que seja realizado algum tipo de atendimento ou trabalho paralelo com a família. Pois a família e o indivíduo especial exercem efeitos recíprocos entre si e as mudanças e transformações em qualquer um dos elementos afetam a todos.

Dessa forma urge, nas instituições, a implementação e efetivação de programas de orientação baseados não só nas necessidades das pessoas com surdez – a “clientela” tradicional mas também nas necessidades dos seus pais, irmãos e demais familiares, para que esses possam lidar com seus sentimentos e melhor construir alternativas de aceitação, adaptação e integração familiar. Como dito, é importante que o indivíduo com necessidades especiais ocupe um espaço na dinâmica familiar que não seja exclusivamente “o de deficiente”, “o de problemático”, “o de incapaz”, “o de dependente”, mas sim participe na medida de suas possibilidades, na vida familiar cotidiana, inclusive nas situações sociais. Não se trata de negar a deficiência ou os limites, mas sim, de aceitar e incorporar esse filho à vida familiar, apesar de suas deficiências e limites.

Considerado o que foi dito até o momento, segue-se que o profissional deve reconhecer que não é possível atender adequadamente a uma criança surda, se não incluir em seu planejamento um trabalho centrado na orientação familiar. Para atingir esse objetivo primário, é preciso conhecer quem são esses pais, o que pensam, quais as mensagens

implícitas que trazem. O profissional deve aprender a ouvir sem julgar, evitando tornar-se um depositário de problemas.

Em que pese a importância do trabalho com a família e o seu envolvimento como fatores decisivos no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma verdadeira mudança cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas.

1.4 AS DUAS VISÕES ANTAGÔNICAS SOBRE A SURDEZ: A Surdez Numa Visão Clínica e Socioantropológica

Sabe-se que existem duas maneiras de pensar a surdez: uma como deficiência – esta maneira abarca os pressupostos do modelo clínico patológico da surdez – e a outra como uma diferença – esta maneira abarca os pressupostos do modelo socioantropológico.

1.4.1 O modelo clínico patológico da surdez

A tradição médica - também chamada de modelo clínico, modelo terapêutico e modelo patológico da surdez - supõe que ser surdo é ter uma patologia que precisa ser medicalizada, corrigida; um problema a ser resolvido. E o modo mais “eficaz” de resolver a surdez seria ensinando o surdo a falar. Este processo (ensinar uma pessoa surda a falar) é chamado de oralização, enquanto o conjunto de idéias defendidas pelo modelo clínico patológico, que visam transformar os sujeitos surdos em sujeitos falantes, é chamado de oralismo, ou filosofia oralista (BEHARES, 1999).

Portanto, segundo Soares (1990, p.1):

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. (SOARES, 1999, p.1).

Aprendendo a falar – em termos técnicos, tornando-se oralizado - o indivíduo aumentaria suas chances de ser visto como normal e de esconder a surdez. Portanto, para

Sacks (1998), para aqueles que concebem a surdez como uma deficiência, uma patologia, um problema, uma doença, a escolha da modalidade linguística é sempre a favor da língua oral, alcançada mediante um longo e extenuante processo que permitirá a oralização.

De acordo com Sacks (1998, p.43):

O aspecto essencial é: as pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. Isso se evidencia mais nas crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, as quais exercitam seus primeiros sinais aproximadamente aos seis meses de vida e adquirem uma fluência considerável expressando-se por sinais com a idade de quinze meses. (SACKS, 1998, p.43).

O modelo clínico terapêutico, ao preconizar a normalização do sujeito surdo através do aprendizado da fala, se inscreve na tradição das práticas de controle do corpo. Skliar (1998, p.10) afirma “que este modelo é entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes”.

Como já dito anteriormente, o conceito de normalidade tem uma única serventia: a de tentar ser uma justificativa para que se exerça poder sobre os corpos dos “desviantes”. O modelo clínico patológico exerce poder sobre o corpo dos sujeitos surdos na medida em que prende o corpo dos mesmos a uma série de regras que não devem ser desobedecidas: não gesticular, não usar as mãos para se comunicar através da língua de sinais, os olhos devem estar sempre atentos aos lábios das pessoas que estiverem ao seu redor, a voz deve ser minuciosamente controlada, etc.. Contudo, autores como Capovilla (2001, p.1481-1482) acreditam que a intenção deste modelo não era de fato “torturar” os indivíduos surdos. A oralização era considerada um caminho mais tortuoso, porém necessário.

Nas palavras de Foucault (1987 p.126-127):

[...] o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1987 p.126-127).

O controle do corpo do sujeito surdo se configura através da rede social na qual ele está inserido. Esta rede contém uma série de profissionais que tentam normalizá-lo, tendo o

apoio da família. Assim que a surdez da criança é diagnosticada, a família percorre uma série de consultórios de médicos e fonoaudiólogos e, na maioria das vezes, volta para casa com a esperança de ver a criança “curada”. Segundo Casarin (1996, p.4):

O imaginário social vivido em torno do surdo, em todos os segmentos da sociedade no século passado e em algumas décadas deste, senão até hoje, é responsável, a meu ver, pela instituição do próprio modelo clínico-terapêutico. No processo de reconhecimento da surdez, há um caminho percorrido pelas famílias de surdos na área da saúde, sendo esperado dos médicos um diagnóstico objetivo da surdez do paciente, definindo-a em níveis de perda auditiva. O discurso médico, por sua vez, reforçava o imaginário instituído, apontando às famílias a possibilidade de cura da “doença”, através de terapias da fala. Termos característicos desse discurso, como anomalia, déficit, tratamento, reabilitação, vão sendo incorporados ao discurso de outras áreas, como a psicologia, a filosofia e a educação, construindo dessa forma o modelo clínico-terapêutico da surdez. (CASARIN, 1996, p.4).

Ou seja, este modelo crê que seja possível diagnosticar a surdez, tratá-la e curá-la. A surdez é percebida – equivocadamente- como uma doença que isola o indivíduo do resto do mundo, já que, por causa dela, ele seria impedido de falar. Todos os esforços estão centrados, por isso, no aprendizado da fala. A perspectiva médica-clínica-patológica, ancorada no oralismo, prioriza exatamente aquilo que deveria ser deixado de lado – o déficit auditivo – enquanto deixa de lado aquilo que deveria ser priorizado – a criança surda possui os canais visuais que tornam possível a comunicação visual-gestual. A priorização do déficit é o ponto mais paradoxal do modelo clínico-patológico. Afinal, é justo treinar uma criança durante muitos anos para que ela aprenda a falar (o que demanda esforços físicos e psicológicos intensos por parte da criança surda), trancando-a em consultórios durante horas e horas e privando-a do contato com seus semelhantes, ou seja, outras crianças surdas, independentemente de estas serem usuárias de LIBRAS. Esta é uma questão ética que deve ser pensada mais seriamente.

Segundo Skliar, 1998 o oralismo e a oralização foram cuidadosamente planejados pelos ouvintes para encaixar os surdos nos moldes considerados aceitáveis pela sociedade maior. Ambos são, literalmente, a teoria e a prática do controle do corpo e da vida do surdo, travestidos sob a forma de uma alternativa para escapar da deficiência. Os profissionais e as famílias que optam pelo oralismo justificam sua escolha argumentando que, ao falar e “ouvir”, o surdo estará integrado na sociedade. Mas que integração é essa que obriga o indivíduo a mascarar, de todas as formas possíveis, aquilo que o torna diferente dos demais? Por que, para que seja considerado integrado, o surdo precisa deixar de ser visto como tal e lutar contra as peculiaridades referentes à surdez?

Sobre o exposto acima, Skliar escreve que (1998 p.16-17):

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 1998 p.16-17).

Perlin (1998) afirma que o ouvintismo é o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização, e divide o ouvintismo em três correntes: o tradicional, o natural e o crítico. Embora o ouvintismo natural admita que os surdos devam ser bilíngues, nestas três correntes está firmemente incutida a idéia da superioridade da língua oral. É possível que se faça uso da linguagem dos sinais, desde que se faça uso da linguagem oral. Em outras palavras, o ouvintismo acredita que os sujeitos surdos só serão de fato considerados seres humanos caso falem, já que os mesmos podem ser “treinados” para isso por profissionais extremamente competentes da Medicina e da Fonoaudiologia.

Afinal, o oralismo é de fato infalível para que as pessoas surdas aprendam a falar e ler lábios e para que elas se integrem na sociedade de pessoas que ouvem? De acordo com Góes (1999, p.40):

O oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas lingüísticas e cognitivas por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação visual-gestual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida. (GÓES, 1999, p.40).

O sujeito surdo é considerado deficiente porque não escuta e não fala. Como o modo comum de encarar um indivíduo desviante é através da perspectiva médica, para que ele se enquadre nos padrões normais – neste caso, falar e escutar, como todas as outras pessoas – a sociedade age no sentido de tentar normalizá-lo. Essa missão não é impossível, pois pode se ensinar o sujeito surdo a falar e ler lábios, entretanto, por mais que ele seja ensinado a falar, jamais será capaz de ouvir e perceber o mundo através dos sons e da audição. O indivíduo surdo sempre fará uma “leitura” visual do mundo e de todas as suas experiências.

Existem muitos casos de sucesso entre surdos que foram submetidos à oralização. Estes surdos oralizados conseguiram chegar à faculdade, por exemplo, o que não acontece com um número considerável de sujeitos surdos. Entretanto, a oralização não funciona na mesma medida em que é bem-sucedida, ou seja, há um fracasso para cada sucesso.

O modelo clínico terapêutico oprime os sujeitos surdos na medida em que proíbe ou dificulta muito o acesso à língua de sinais, e também na medida em que percebe estes sujeitos como deficientes, não reconhecendo a surdez como diferença, mas como patologia. Oprime os sujeitos surdos, pois impõe como condição para que a sociedade os aceite que os mesmos se igualem às pessoas normais, que falam e escutam. Em suma, este modelo tem como característica a não aceitação da diferença e a transformação da peculiaridade de ser surdo em uma deficiência que deve ser corrigida, não importando a que custo. A não aceitação da diferença e a exaltação demasiada da língua oral acabam afastando os surdos que se tornam oralizados dos surdos que não dominam a língua oral. Em outras palavras, cria-se um processo de exclusão mesmo entre os próprios sujeitos surdos.

1.4.2 O modelo socioantropológico da surdez

Surge, em meados dos anos sessenta, o modelo socioantropológico da surdez, o qual concebe o sujeito surdo como componente de uma comunidade linguística minoritária – que faz uso da língua de sinais – e concebe a surdez como uma diferença que, acima de tudo, deve ser compreendida e respeitada.

Esse modelo socioantropológico percebe o sujeito surdo não como um desviante, um “*outsider*”, mas sim como um ser humano que faz parte de uma cultura diferente, a cultura surda. Como toda cultura, ela engloba problemáticas identitárias, linguísticas, políticas, etc. É uma cultura rica e plena.

Um dos aspectos mais interessantes sobre a surdez é que ela ocorre em todos os países do globo terrestre, e em todos eles os surdos enfrentaram – e em alguns, ainda enfrentam - os mesmos problemas. O mais clássico problema enfrentado pelos surdos das mais diferentes nacionalidades é o impedimento de se comunicar através da língua de sinais. Esse impedimento é feito pelos ouvintes, e não usa somente violência física. Na verdade, ele faz uso de violências mais sutis, como a coerção psicológica, através de enunciados desvalorizadores da língua de sinais proferidos, principalmente, por ouvintes adultos para crianças surdas.

O objetivo supremo do modelo socioantropológico é reconhecer e garantir o direito dos sujeitos surdos de ter acesso à língua de sinais – reconhecidamente a sua língua natural. Além disto, este modelo reconhece a surdez como uma diferença que engloba complexos aspectos linguísticos, políticos e culturais em que Sacks (2001 p.17) explica:

Sempre que as pessoas surdas vivem juntas, elas criam uma linguagem própria – uma linguagem viso-gestual intrincada, o Sinal, também chamado de Língua de Sinais. Há um grande número de tais Línguas de Sinais no mundo, e o Brasil, com seus 200.000 Surdos reconhecidos oficialmente, tem uma Língua de Sinais própria, versátil e poderosa, a Língua de Sinais Brasileira. Não se trata de modo algum de uma forma manual de Português, ou de um Português sinalizado, mas sim de uma língua com léxico e gramática própria – expressiva, eloqüente e graciosa. Foi apenas nos últimos quarenta anos que as Línguas de Sinais das pessoas Surdas passaram a ser reconhecidas pelos lingüistas e professores e, de fato. (SACKS, 2001 p.17).

Acredita-se que este modelo tenha surgido não apenas por causa de uma “mudança de visão” de linguistas, educadores e antropólogos, mas sim, por causa da ruptura de um número expressivo de sujeitos surdos com o poder exercido pelos ouvintes sobre eles, através das práticas de controle do corpo às quais eram submetidos em nome da oralização. Estas práticas, aliadas às repressões e proibições impostas a estes sujeitos, foram responsáveis pelo saber adquirido por eles em relação àquilo que funcionava e não funcionava para si mesmos, em termos educativos, linguísticos e de integração social. Foucault (1979, p.148) explica que “o poder, longe de impedir o saber, o produz”. Portanto, o modelo socioantropológico surge como uma forma de oposição irrestrita a todo e qualquer tipo de poder e de opressão sofrida pelos sujeitos surdos.

Deve-se deixar claro que o modelo socioantropológico da surdez não crê que a língua de sinais deva ser usada apenas como um meio de garantir que os surdos também dominarão a língua majoritária “(Deixamos que vocês aprendessem a língua de sinais, mas terão que aprender a língua oral, quer queiram ou não!)”. Embora muitos professores estejam disfarçados atrás desse discurso, pretendendo apenas o aprendizado da língua oral, o objetivo do modelo não é este, mas sim, dar ao sujeito surdo o acesso ao seu direito de ser educado tanto na sua língua natural quanto na língua usada pelos ouvintes.

Deve-se assinalar que a maioria dos surdos oralizados brasileiros não se considera componente de uma comunidade lingüística minoritária, porque não usa a língua de sinais. Mesmo que esses sujeitos tenham sido educados através do modelo clínico terapêutico, eles se inserem no modelo sócioantropológico da surdez, por reconhecerem-na como diferença. Assumir uma posição na temática da surdez implica certa radicalidade. Afinal, deve se optar

por uma das duas visões existentes sobre os surdos, sendo que elas são totalmente antagônicas. Segundo Góes (1999, p. 169): “pelas próprias pessoas Surdas, como línguas completas e autônomas, plenamente equivalentes às línguas faladas, em todos os aspectos.”

A respeito da ruptura com o poder exercido pelos ouvintes, é interessante ressaltar um episódio relatado por Sacks (1998, p. 9):

Há, nos Estados Unidos, uma universidade para surdos chamada Gallaudet University (a única universidade de ciências humanas para surdos no mundo), em Washington. Em seus quase 130 anos de existência, nunca teve um reitor surdo. Por este motivo, em nove de março de 1988, houve a famosa “greve no Gallaudet”, na qual os estudantes surdos exigiam um reitor surdo. Após uma semana, os estudantes atingiram seu objetivo, com a nomeação de King Jordan, surdo, para ser o novo reitor da Gallaudet University. (SACKS, 1998, p. 9).

Assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação de surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínico terapêuticos, que ainda perpassam as discussões pedagógicas, mesmo entre aqueles que dizem defender um ensino bilíngue. Requer, portanto, uma total ruptura com os mecanismos de poder e de controle do saber, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais.

Sintetizando, o modelo socioantropológico abandona a visão da deficiência e passa para a visão da diferença: os surdos são pessoas que se comunicam naturalmente através de uma língua diferente, a língua de sinais. Por isso, não podem ser impedidos de ter acesso a ela.

CAPÍTULO II

2 IDENTIDADE, ESTIGMA E SOCIABILIDADE: Pensando a Surdez e a sua relação com identidade

...I was raised belonging to both the deaf world and the hearing world...

My mom always made sure I was exposed to both sides.

Kristian Buhel (2002, pp7-8).

O horizonte da globalização apresenta diversas possibilidades atraentes como o fluxo facilitado de bens de consumo, intercâmbio econômico e cultural, deslocamentos internacionais e mútuo conhecimento de populações até então segregadas pelas fronteiras da sociedade. No entanto, ao se observar a construção da identidade do sujeito realizada sobre o cotidiano de uma sociedade que ainda perpetua o ser normal e o anormal (como Canguillim (1995), Foucault (2002) e outros teóricos ressaltam) – ‘ser deficiente’ – seja este ser deficiente físico, sensorial ou psíquico, ou as marcas que a sociedade impõe e que se descrevem nesse capítulo, se perceberá que essas marcas se mantêm atreladas a um imaginário e à subjetividade, sem respeitar a singularidade do sujeito em situações recorrentes articuladas pela ausência de estado, de uma sociedade que cristaliza os estigmas sociais que o sujeito passa a carregar para toda sua vida, bloqueando suas potencialidades, se tornando um caos e violência pessoal para esse sujeito de estudo.

Relatam-se aspectos de uma investigação que nesse capítulo tem como objetivo reconhecer e refletir sobre os efeitos de sentido nas narrativas estudadas quanto ao reforço ou questionamento de estigmas sociais cristalizados e (re)produzidos. Dividiu-se o referencial teórico deste capítulo em quatro tópicos: 3.1 Identidade *versus* Identificação: um novo olhar sobre a alteridade; 3.2 Identidade e Língua(gem); 3.3 Cultura e identidade: Comunidade surda e 3.4 A psicanálise como contraponto a questão da surdez.

2.1 IDENTIDADE VERSUS IDENTIFICAÇÃO: Um Novo Olhar sobre a Alteridade

É difícil falar claramente da Identidade ou da Identificação e muito fácil fazê-lo confusamente. Por isso, as reflexões a seguir pedem certo número de advertências iniciais. Este é bem o caso quando se está diante dos conceitos de identidade e de identificação. Eles precisam não só de uma definição satisfatória - isto é, o desenho conceitual dos seus limites e extensão, mas também de uma análise teórica que considere os vários contextos e formas de manifestação dos fenômenos identitários.

A idéia básica da qual se vai partir é a seguinte: a identidade não é uma coisa que cada um possui ao nascer; ela é algo adquirido aos poucos, ao longo da infância, da educação, etc. Quando uma criança nasce, ela ainda não tem um "eu", por mais estranho que isto possa parecer. Um bebê é um animalzinho que nasce cedo demais para a vida; é preciso cuidar dele durante vários anos até que ganhe certa autonomia, coisa que os filhotes da maioria dos animais obtêm em questão de horas, dias ou semanas. Este fato biológico tem consequências psíquicas muito importantes (MEZAN, 1986).

Através de filmes como *Kaspar Hauser* e de histórias reais de crianças que foram abandonadas logo ao nascer entre animais selvagens, e que por algum milagre sobreviveram, sabe-se o que acontece quando o ser humano se desenvolve fora da sociedade humana: ele não realiza nenhuma das potencialidades que caracterizam a espécie humana, como a postura ereta ou o uso da linguagem e das técnicas de trabalho.

Martinelli (1995) situa o conceito de identidade no campo da diversidade, do movimento, da alteridade e da diferença, em contraposição à idéia de identidade como permanência. Segundo esta autora, o princípio da permanência, na sociedade contemporânea, ainda se faz forte na definição das identidades.

Há um apelo no social para que a identidade dos sujeitos permaneça igual a um determinado tipo de identidade, que é produzida pela cultura do seu tempo histórico. Daí deve vir a idéia de que "tornar-se pessoa" signifique torna-se igual ao que foi socialmente estabelecido, sendo que a consolidação da identidade pessoal deva coincidir com a identidade idealizada no social (SAWAIA, 2004).

Assim, o formato implícito e explícito das relações sociais parece sugerir que algo estático e permanente, sem movimentação, deveria moldar as personalidades humanas. Entretanto, o real é dinâmico, não permanece o mesmo e os sujeitos que nele fazem a história

estão em constante mutação. O reconhecimento dessa dinamicidade do sujeito e do contexto remete a um conceito de identidade em que o idêntico, o igual não se encaixam.

Ter uma identidade é sinônimo de uma identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social. Nesta linha de pensamento, desconsidera-se o movimento próprio das alteridades que transformam a realidade a partir da própria condição das diferenças. Nas diferenças está propulsão ao desenvolvimento das novas formas de interação entre o sujeito e seu meio. A igualdade pressuposta no “princípio de permanência” é o que leva ao entendimento de que as diferenças se situam no campo da desqualificação pessoal ou da patologia.

As práticas sociais cristalizadas e preconceituosas, reproduzidas nas diferentes instituições, são a sinalização e a materialização da concepção que desconsidera a diversidade como característica básica dos indivíduos. Quando se pressupõe que todos têm que ser idênticos uns aos outros, aqueles que não se enquadram na igualdade almejada são situados “fora do mundo” social. A concepção de identidade permeada pela idéia da igualificação consolida a existência dos processos de segregação (SAWAIA, 2004).

Ainda segundo Sawaia (2004), tudo aquilo que não é idêntico ao convencional passa a ser alvo de críticas, discriminações e não reconhecimento. Há uma necessária ruptura com o velho conceito de identidade atrelada à igualificação e à ausência de movimento e mutação. Um traço histórico que traz como consequência uma série de práticas preconceituosas e segregatórias, como se constata, por exemplo, na situação das pessoas portadoras de deficiência. (SAWAIA, 2004).

A identidade tem relação direta com a alteridade, que significa distinção; o outro que é distinto, diferente do mesmo. Alteridade, do latim *alter*, que significa, o outro ou alteres, do verbo alterar (Silva, 2000, p. 92). E a identificação resulta na constituição, dentro de cada um, de um eu, isto é, de uma parte que vai parecer a única, porque é apenas dela que se tem consciência.

Entendendo os seres como distintos uns dos outros e situando a identidade nessa distinção, não caberia nenhum tipo de discriminação ou estigmatização do sujeito, nem tampouco uma prática de exclusão das diferenças. A diferença (a distinção) passa a ser, nesta visão, uma característica comum à espécie humana. O outro é aquele que altera o mesmo pela sua distinção. Essa alteração é um movimento de enriquecimento do contexto geral do qual todos fazem parte. Um contexto que é transformado e movimentado no desenrolar da diversidade.

O problema que se coloca na discussão da identidade como campo do idêntico é que, nessa constituição, a identidade deixa na sua margem algo sobrando, em excesso, algo que lhe vai faltar. A falta diz respeito a tudo aquilo que será excluído, mas que em verdade faz parte desta identidade.

Quando a diversidade não é incluída na constituição da identidade, passa-se pelo processo de estranheza do outro, que será percebido como algo exterior, fora do esperado. Há um fechamento na idéia de unidade e homogeneidade própria dessa visão que cria espaço, para o que não se enquadra tornar-se “inadequado”, indesejável e até intolerável. A sociedade, ao não reconhecer a distinção como parte de seu movimento, estranha o outro e o exclui de seus principais processos, criando assim o “ser correto” e dominante. A racionalidade que exclui é a mesma que cria as condições objetivas de vida, em que diversos segmentos vivem excluídos dos processos sociais de acesso aos recursos da sociedade. A idéia de identidade que pressupõe o “ser correto” deixa de fora parcelas significativas de seres distintos e inigualáveis ao que se considera “correto” ou “normal” (CASTELL, 2000).

Em muitas circunstâncias, a noção de identidade tem servido para criar distinções de condições de vida, ao mesmo tempo em que propicia o não reconhecimento das distinções individuais. O problema centra-se na primeira distinção que não deveria ocorrer, na mesma medida em que a segunda distinção deveria ser o pressuposto principal da identidade. Noutra perspectiva de identificação, a identidade inclui a pluralidade das características humanas e sociais.

O sentimento de identidade, todos o têm, isto é, a sensação subjetiva de que algo subjaz aos diversos momentos da existência e os torna partes da mesma vida, a de cada um dos seres humanos. Este sentimento de identidade está associado a fenômenos como o da continuidade (hoje e ontem, se é o mesmo, embora se esteja em outro lugar e se esteja vivendo coisas diferentes), e como o da sensação de ter limites (por exemplo, limites do corpo: sabe-se intuitivamente onde se começa e onde se termina, sentir-se inteiro dentro dos limites da pele (MEZAN, 1986).

Considerando-se a distinção de singularidades, abrir-se-ia espaço no campo social e cultural para as diferenciações individuais, o que poderia reduzir e/ou evitar o imenso abismo da diferenciação das condições objetivas de vida entre as pessoas. Em outras palavras, se no horizonte social houvesse espaço aberto para considerar identidade como construções plurais de individualidades, não se criariam tantos “muros” para separar os distintos dos “comuns”.

2.2 IDENTIDADE E LINGUA(GEM): Língua de Sinais

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com os outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, constituindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Os defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é só de posse desta, considerada “natural”, adquirida em qualquer idade, que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000).

A maioria dos estudos tem como base a idéia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria, basicamente, a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade. (BUENO, 1998).

O que está atrás desta afirmativa não é simplesmente uma questão de identidade social, mas, mais especificamente, uma identidade concebida a partir de um determinado pressuposto teórico. Ao tomar a língua como definidora de uma identidade social, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental. Assim, sua natureza, ou sua significação social, passa a ser creditada às interações sociais às quais está ligada. Dessa forma, para alguns autores a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais.

Para Maher (2001, p.116), por exemplo, “ao falarmos de identidade não estamos falando de essência alguma”. A identidade seria uma construção permanentemente (re) feita, que buscasse tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quando obtiver o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence. Seria, portanto, nessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros que o sujeito se construiria. É, com isso, nas práticas discursivas que o sujeito emerge e

é revelado. “A construção da identidade não é domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (MAHER, 2001, p.135) e, portanto, interativa e social.

A identidade implica o processo de consciência de si própria, sendo que esta ocorre por meio de relações intersubjetivas, de comunicações lingüísticas e experiências sociais, tornando-se um processo ativo (DORAT; PAROT, 2001).

Desse modo, a identidade, em uma perspectiva social, é realizada no espaço das relações, tratando-se de um processo dinâmico, ou seja: [...] “um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambigüidade presente e inevitável que a compõe, implicando um trabalho de unificação de diversidade, incorporando à diferente (MAHER, 2001, p.65)”.

Segundo Silva (2000), a característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade cultural.

[...] a identidade cultural é um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou que excluem, e o surdo se vê como parte diferente do mesmo. Esse espaço social, que vamos chamar de cultura ouvinte, criou, historicamente, um estereótipo de incapacidade, de deficiência, para o surdo (PERLIN, 1998, p. 53).

Mas o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, pobre, branco, professor, pai etc.) e também pela língua que constrói nossa subjetividade. Lopes (2001, p.310) utiliza uma expressão “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes”. Nesse caso, ele refere, ao utilizar essa expressão, que não há escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. Elas são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é óbvio, essas práticas sociais e as da vida dos sujeitos.

Santana e Bergamo (2005) afirmam que a constituição da identidade pelo surdo não está, necessariamente, relacionada à língua de sinais, mas sim, à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de construir-se no mundo como ‘falante’, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa ‘constituição’ nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim, como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente

também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um ‘vácuo social’. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos.

A identidade é, assim, constituída por diferentes papéis sociais que são assumidos e que, vale salientar, não são homogêneo. Podem ser religiosos (católicos, evangélicos, umbandistas etc.), políticos (de direita, de esquerda, socialistas, sociais democratas etc.), funcionais (metalúrgicos, vendedores, médicos etc.), de gênero (homens, mulheres). A distinção entre ouvinte e não ouvinte, de certa maneira, cria um obstáculo teórico: define o grupo de ‘não ouvinte’ como sendo o único contexto no qual eles se inserem. A identidade, nesse caso, só pode ser construída de forma negativa. Mas a arquitetura social não se reduz a isso, evidentemente. Talvez o caso mais óbvio e que se opõe a tal redução da estrutura social seja o esforço que várias comunidades religiosas têm feito para terem os surdos como parte dos seus membros. Atualmente, a maior parte dos cursos de língua de sinais é oferecida por comunidades evangélicas e, no Brasil, um de seus principais ‘expoentes’ tem a seu lado, na tela de seu programa de televisão, alguém que faz a tradução simultânea do que ele diz para a língua de sinais. Não importa se os fiéis são surdos ou não, nesse momento eles ‘pertencem’ a um grupo particular formado não apenas por surdos, mas por um grupo de pessoas que compartilham a mesma religião e por isso se identificam.

Em suma, dificilmente se pode falar de uma identidade surda. A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com amigos. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma ‘norma’ com relação ao que é, teoricamente, chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda.

2.3 CULTURA E IDENTIDADE: Comunidade Surda

Uma das primeiras tentativas de se definir os surdos como comunidade foi feita por Schein em 1968. Segundo este autor, o déficit de audição seria o elemento comum que levaria os sujeitos a se unirem em torno de uma comunidade.

No entanto, ao utilizar um critério físico, ou uma limitação sensorial para definir uma comunidade, além de partir de uma visão patologizante da surdez, há um afastamento do que,

de fato, dá unidade à comunidade de surdos. O grau de perda auditiva entre os membros de uma comunidade é variável e é possível perceber ouvintes que pertencem à Comunidade surda, além de inúmeros surdos que não se integram a ela pelas mais variadas razões, desde a ausência de contato com outros surdos, desconhecimento da língua de sinais ou por serem “oralizados” ou por se enquadrarem, principalmente, na comunidade ouvinte (BEHARES, 1999).

A partir destas constatações, Schelesinger; Meadow (1972 *apud* SACKS, 1998, p.80) contestam a ideia de que seria possível definir a comunidade surda a partir da deficiência auditiva: “A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, é um fenômeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais, assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados”.

A partir do reconhecimento do caráter cultural que envolve a questão da surdez, os autores criam um critério sociolinguístico: a comunidade surda se identifica, essencialmente, pela língua que utiliza. Na mesma linha, Padden; Marcowicz (1975 *apud* BEHARES, 1999), afirmam que é a língua o elemento unificador da comunidade surda.

Behares (1999) classifica estes autores como pertencentes à chamada *visão social* da surdez, numa contraposição à visão médica com um modelo ouvinte e a definição da comunidade surda a partir da patologia. Deste modo, o sujeito construiria a identidade surda como traço positivo ao utilizar a língua de sinais em uma comunidade. Em vez de se definir a partir da *deficiência*, haveria uma construção de identidade a partir da *diferença*, delimitada pelo uso da língua de sinais, uma língua de um grupo minoritário. O autor ressalta que esta concepção contém em si também um aspecto normativo, decorrente de uma concepção de identidade única, estável e individual. Como se o sujeito, que antes possuía uma identidade ouvinte, ao adquirir a língua de sinais, se enquadrasse a uma identidade surda pré-modelada, independente da experiência de vida do sujeito.

Perlin (1998), demonstrando a impossibilidade de unificar a “identidade” surda, discorre sobre múltiplos modos de configuração destas identidades e estabelece uma classificação a partir de critérios como a inserção na comunidade surda, momento de perda da audição, aceitação ou não da surdez.

As identidades surdas poderiam ser assim classificadas: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas e identidades surdas flutuantes. Muito embora este trabalho demonstre a multiplicidade de identidades surdas, acaba ainda carregando em si um ideal normativo às avessas.

Identidades surdas - Skliar (2001) refere que para melhor focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, é importante afastar a ideia de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que, simplesmente, vai indicar a identidade surda. É importante refletir ao assumir a lógica de que as culturas em que se nasce e se passa a viver parte da vida se constituem na fonte da identidade cultural. Assim como o caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos.

Em vez da imposição de um modelo ouvinte para a surdez, acaba revelando o ideal de uma experiência autêntica da surdez, representada pela criação de um espaço cultural visual singular. A identidade surda verdadeira seria aquela representada por sujeitos surdos de nascença, com a língua de sinais como língua materna e inseridos na comunidade surda. O que, infelizmente, significa a minoria dos surdos, uma vez que 90% deles são filhos de pais ouvintes e não têm acesso à língua de sinal precocemente. Trata-se de uma abordagem idealista porque, por mais inserido que esteja na cultura surda, pertencer a esta comunidade jamais implica pertencimento exclusivo. O sujeito surdo não tem a surdez como único elemento definidor de identidade e subjetividade. Mais do que surdo, o sujeito pertence a uma religião, classe social, sexo, profissão e, por mais inserido que esteja na comunidade surda, possui maneiras singulares de vivenciar a surdez.

Fernandes (2003, p.30) também problematiza a questão da multiplicidade das identidades surdas. Ao empreender uma crítica ao multiculturalismo totalizante, a autora considera as identidades surdas “uma construção móvel, plural e multifacetada, transformada segundo as representações nas quais o sujeito é interpelado nos círculos de significação e sistemas de representação cultural”. Assim, qualquer tentativa de estabilizar significados em torno das identidades surdas se torna infrutífera e facilmente contestável em função da fragilidade de apreensão do objeto discursivo.

No entanto, mesmo com a multiplicidade de identidades, a língua de sinais é um elemento unificador bastante importante nas comunidades surdas. Como articular, então, os conceitos de identidade e língua? Com o intuito de buscar rerepresentar a questão, as idéias de Rajagopalan (2001, p. 40) são bastante esclarecedoras. O autor reconhece que a identidade no indivíduo se constrói na língua e através dela. Mas, de sua definição, não é possível extrair uma leitura ingênua de que a inserção em uma língua representaria o sujeito. Isto porque

considera a língua, assim como a identidade, um processo em constante evolução com implicações mútuas e, portanto, em permanente estado de fluxo:

Colocando essa tese na sua formulação mais radical: falar de identidade, seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente – inofensiva em si mesma, mas definitivamente prejudicial quando essas considerações aparentemente evidentes se tornam a pedra fundamental de elaboradas teorias lingüísticas. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 40).

Deste modo, a busca por uma definição de identidade surda, talvez não se configure o melhor caminho para apreender a realidade dos surdos, bem como as implicações subjetivas da utilização de uma língua de sinais. Assim, juntamente com a impossibilidade de se realizar um trabalho acerca da identidade surda, é necessário também realizar o luto da possibilidade de um sujeito que possa ter uma experiência autêntica da surdez, ou de uma língua de sinais. Afirma Rajagopalan (2001, p.35):

De fato, a idéia de “autenticidade” acaba se revelando como único tema comum por trás do “bom selvagem” de Rousseau, do “falante -ouvinte ideal” de Chomsky, das “pessoas reais” de Yngve, do “usuário real da língua” de Bakhtin e do “único fenômeno real” de Austin. O que se busca, em todos esses casos, é o verdadeiro nativo na plenitude de sua autenticidade. (RAJAGOPALAN, 2001, p.35).

Mediante os conceitos apresentados, não há mais dúvidas de que o melhor caminho para pensar na subjetividade de pessoas surdas não é pela via do patológico, mas de pensar numa possível especificidade do sujeito surdo. A partir de uma discussão das identidades surdas, a questão pode ser reproblematicada; utilizando uma articulação da psicanálise, se poderia enquadrar como uma tentativa de encontro com a plenitude da autenticidade do sujeito? Ou, em outras palavras, é possível delimitar as metáforas da subjetividade sem cair numa visão ingênua e totalizante do sujeito, sem cair na ilusão de que será encontrado o sujeito puro, com a experiência autêntica da língua?

Assim, adentrar no campo de estudo das línguas de sinais com o intuito de pensar na relação entre língua e subjetividade implica, necessariamente, questionamento epistemológico de base sobre as teorias lingüísticas. Rajagopalan (2001, p. 42) afirma que o estudo de línguas e fenômenos lingüísticos “marginais” aos temas clássicos da lingüística leva “à conclusão de que uma aceitação à crítica da idéia de identidades individuais como sendo puras, íntegras e totalizadas e do postulado associado de línguas individuais como conjuntos plenamente integrados e autossuficientes tem contribuído apenas para deformar nosso entendimento dos fenômenos em questão”.

Percebe-se, portanto, que para dar conta de compreender as línguas de sinais, subjetividades e identidades surdas, é necessário muito mais do que a definição pelo uso de uma língua comum, ou uma representação de si compartilhada, imaginariamente, pelos membros de um grupo, e que seria completamente dominada pelo sujeito. E é justamente a partir de um questionamento desta visão totalizante do sujeito que é possível o delineamento da interface com a Psicanálise.

Perlin (1998, p.63) classifica as identidades surdas da seguinte forma: identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas e identidades surdas flutuantes. As identidades **surdas híbridas** referem-se aos ouvintes que, por algum motivo (enfermidade, acidentes, entre outros), perderam ou perdem a audição e se apropriam da Língua de Sinais para se comunicar. Estes surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, que passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais.

Outra categoria de identificação são as **identidades surdas de transição**: estão presentes na situação dos surdos filhos de ouvintes. Eles cresceram com a idéia da oralização ou do ‘ouvintismo’, justamente por causa dos familiares ouvintes, depois tiveram a experiência dos Sinais. Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. Normalmente, a maioria dos surdos passa por este momento de transição, visto que é composta por filhos de pais ouvintes.

Já a **identidade surda incompleta** é o nome com que Perlin, (1998) denomina os surdos que vivem sob as ideologias de pessoas ouvintes latentes que trabalham para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder, existindo casos em que o surdo nega sua identidade surda, em que preconiza uma identidade surda *incompleta* seja porque a evita, porque ridiculariza, ou porque premida pelo estereótipo. O autor ainda refere que há casos de surdos cujas identidades foram escondidas, nunca puderam encontrar-se com outros surdos e outros quando os surdos são mantidos em cativeiros pela família, e se tornaram incapacitados de chegar ao saber ou de se decidirem por si mesmos.

Identidades surdas flutuantes estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos indivíduos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver um surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ‘ouvintista’ que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. São muitos casos e muitas histórias

de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. É o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades deste tempo, não centradas e sim fragmentadas.

Wrigley (1996) apresenta outra forma de categorizar as identidades, por exemplo: surdos que nascem surdos, surdos que ficam surdos, surdos filhos de pais surdos, surdos de pais ouvintes, filhos ouvintes de pais surdos. Ele refere que as duas últimas categorias se aproximam das identidades surdas.

Para Skliar (1998), as crianças surdas têm uma facilidade natural de desenvolver-se na língua de sinais. Comunicar-se e construir conhecimento em LIBRAS, para criança surda, é igual a se comunicar e construir conhecimentos em Português, para as crianças ouvintes.

2.4 A PSICANÁLISE COMO CONTRAPONTO: A Questão da Surdez

Antes de apresentar a abordagem da Psicanálise sobre a surdez, é importante mencionar a atenção dedicada pela Psicologia a esta questão. Atualmente, os estudiosos da área são unânimes em considerar a chamada *psicologia da surdez* – fruto de pesquisas psicométricas e comportamentais realizadas, principalmente, nas décadas de cinquenta e sessenta, mas com ecos até os dias de hoje – instrumento importante na tentativa de “legitimação científica” do *ouvintismo* e, portanto, ferramenta para a manutenção das relações de poder *ouvinte/surdo*. De fato, o teor de tais pesquisas não deixa dúvidas sobre a tentativa de “patologização da surdez”, implícita na pressuposição da existência de uma Psicologia *específica* para a surdez. Entre os psicólogos representantes desta concepção, destacam-se os trabalhos de Collin (1985); Marchesi (1987) (*apud* SOLÉ, 2005). Segundo estes autores, os surdos teriam problemas de memória imediata, dificuldades motoras, socioafetivas e de comportamento, além de dificuldades intelectuais ligadas à dificuldade de reflexão e abstração decorrentes de sua deficiência auditiva. Esta idéia certamente colaborou para uma abordagem assistencialista no âmbito da Psicologia, como se os surdos, incapazes por natureza, tivessem necessariamente um desenvolvimento psicológico, cognitivo e social comprometido (SOLÉ, 2005).

Cabe lembrar, no entanto que, infelizmente, esta não é uma característica somente da Psicologia no âmbito da surdez e que, durante muito tempo, como demonstra Foucault, em *Doença Mental e Psicologia* (1961), a Psicologia caminhou no sentido de perpetuar as

relações de poder, ao ignorar os determinantes históricos e defender uma suposta neutralidade científica na caracterização do patológico e na busca da *verdade* sobre o psiquismo humano. Nas últimas décadas, o reconhecimento das questões ideológicas envolvidas no uso dos testes psicológicos trouxe a ética para o centro do debate, fazendo as pesquisas em psicometria, de modo geral, e sobre a surdez, em particular, ganharem outros rumos. Não é mais possível avaliar *scores* de testes desvinculados do contexto sócio-histórico do indivíduo, e cada vez mais se busca o desenvolvimento de avaliações adequadas ao perfil dos indivíduos e da comunidade a ser estudada.

No entanto, como, alguns profissionais da área da surdez ainda defendem a oralização como único meio de os surdos adquirirem uma língua, pôde-se concluir que, embora não haja fundamentos científicos para não considerar a língua de sinais como língua, o mesmo se pode dizer em relação às avaliações psicométricas: não há mais fundamentos científicos para atribuir julgamentos a partir de resultados descontextualizados dos testes psicológicos, mas mesmo assim, a idéia de que a surdez orgânica implica, necessariamente, problemas psicológicos, ainda permanece com bastante intensidade no imaginário de alguns profissionais que trabalham com surdez. Muitas vezes, no curto período de convivência da autora com surdos e profissionais que trabalham com surdez, ouviu colocações que atribuíam problemas comportamentais e dificuldade de raciocínio abstrato nos surdos à “concretude dos sinais”, ou ao fato de se comunicarem somente por “gestos”, ou porque “um surdo jamais poderá chegar ao mesmo nível de simbolização que um ouvinte”. Isto sem mencionar a frase ouvida de uma profissional surda que trabalha com surdos: “Não adianta você pensar em trabalhar com psicanálise com surdos, porque os surdos não simbolizam. Com eles, é preciso trabalhar com figuras e atividades concretas”. Ora, como bem aponta Solé (2005), é verdade que se percebem problemas recorrentes em indivíduos surdos, causados por fatores familiares, escolares, de processo de aquisição da língua e que é necessário desenvolver estratégias pedagógicas específicas para sujeitos surdos. O problema é quando se atribui como consequência da surdez congênita, uma “surdez psíquica” constituída por limitações intransponíveis ao sujeito surdo. Estes “preconceitos psicológicos” acabam por gerar “baixa expectativa pedagógica” (Botelho, 2005, p.52) em relação aos surdos, e impedem que se questionem os aspectos sociais e institucionais que podem influenciar no surgimento de algumas destas dificuldades.

O papel da Psicologia na legitimação de problemas psicológicos inerentes ao sujeito não é perceptível apenas no âmbito da surdez, mas pode ser atribuída às origens históricas da Psicologia Aplicada. Uma das primeiras áreas de aplicação da Psicologia surge, no começo do

século XX, nos Estados Unidos, com a inserção do psicólogo nas escolas com um enfoque essencialmente “clínico”. Havia um investimento governamental considerável em educação e o crescimento do número de escolas gerava interesse por parte dos pesquisadores para questões educacionais. Ao mesmo tempo, havia a necessidade de absorção pelo mercado de um grande número de psicólogos recém-formados, sem espaço para trabalhar com pesquisa. A demanda das escolas consistia em resolver os problemas comportamentais e de aprendizagem dos alunos com “dificuldades”. Percebe-se, aí, uma concepção de que o problema estaria “no aluno” e que, ao psicólogo, caberia o papel de “reabilitá-lo” e, caso não fosse possível, concluir que ele não se adequava à instituição (SCHULTZ, 2005).

Atualmente, com o desenvolvimento da psicologia escolar, questiona-se este tipo de posicionamento e defende-se a inclusão do psicólogo na escola atuando com uma visão global da instituição, e não com uma visão limitada ao “aluno-problema”. Apesar disso, similar à ideia de que dificuldades comportamentais e de aprendizagem ocorrem, exclusivamente, em função de problemas no aluno, também há resquícios, no imaginário da instituição escolar, da ideia de que ao psicólogo cabe “apenas” solucionar “todos” os problemas de desempenho escolar. Este papel de “salvador” que, por gratificação narcísica ou deficiência na formação, muitos psicólogos ainda pretendem exercer. Na área da surdez, dadas as especificidades históricas de abordagem, esta visão “reabilitadora” é ainda mais marcante e, portanto, é necessária uma luta ainda maior para que se desfaçam os preconceitos construídos ao longo de um século de “culpabilização” dos sujeitos por seus “desvios” de conduta e “dificuldades” na aprendizagem.

E qual o papel da Psicanálise neste contexto? Qual seria a abordagem da Psicanálise em relação à surdez? E quais os determinantes históricos que auxiliam a pensar nesta questão?

A Psicanálise pode ser considerada o berço da “Psicologia Clínica”, pois a terapêutica psicanalítica se consolidava quando as primeiras propostas de psicologia aplicada surgem nos Estados Unidos. Neste sentido, muitas “aplicações” da Psicanálise contribuíram e contribuem para a manutenção de relações de poder, o que torna a crítica de Foucault também aplicável à teoria psicanalítica.

Solé (2005), pesquisadora e psicanalista da área da surdez, afirma que os estudos que tratam especificamente das relações entre psicanálise e surdez surgiram apenas nos últimos dez anos, através de iniciativas isoladas, principalmente de autores franceses. Antes disto, a questão da surdez foi praticamente ignorada pela Psicanálise, ou apenas apresentada como contraponto às teorias até então propostas ou como um campo de pesquisa ainda por ser estudado.

Os estudos atuais – entre os quais merecem destaque os trabalhos de Virole, (1993); Poizat, (1996); Thoua, (2000); Schorn, (1997) (*apud* SOLÉ, 2005) e no Brasil, os trabalhos de Vorcaro, (1999); Marzolla, (1996); Martins, (2004); Solé, (2004, 2005) – se estruturaram a partir da clínica psicanalítica com os sujeitos surdos, suas famílias e instituições nas quais estão inseridos e de questionamentos teóricos sobre as possíveis implicações subjetivas de vivenciar a surdez. São ainda trabalhos iniciais que, embora apresentem na maior parte sua fundamentação na psicanálise francesa, refletem percursos e reflexões distintas no tratamento da questão da surdez. Ao percorrer o minucioso levantamento de Solé (2005) acerca destes trabalhos, percebe-se que os mais recentes dispensam atenção especial à questão da língua de sinais e inserem a discussão do atendimento psicanalítico realizado nesta língua. No entanto, esta não é a discussão principal. A constituição do sujeito parece ser o tema preferido dos autores desta área. As palavras de Schorn (1997, p. 57 *apud* SOLÉ, 2005, p.52) sintetizam as principais inquietações destes psicanalistas, normalmente voltadas para as implicações da falta de audição no sujeito surdo e na família:

Se a audição é um sentido, juntamente com o tátil e o visual, que está presente desde o primeiro momento do nascimento e corresponde aos primeiros organizadores perceptuais psíquicos do bebê, como ou em que medida a falta da audição deixa sua marca na estrutura psíquica da criança surda, ou como pode ou não ser metabolizada esta “falta” no psiquismo dos pais? Ou em que medidas tomam peso os outros organizadores na vida do bebê? (SCHORN, 1997, p. 57).

Deste modo, percebe-se que as pesquisas caminham no sentido de se pensar na constituição subjetiva do sujeito surdo. O termo “falta” pode, de início, assustar o leitor não familiarizado com a terminologia psicanalítica e levá-lo a concluir, apressadamente, que a Psicanálise insere-se numa visão *ouvintista* na surdez. No entanto, para a Psicanálise não há sujeito *completo e harmônico*, surdo ou ouvinte: a falta é constituinte do sujeito.

A esse respeito, Solé (2005) auxilia ao afirmar que a Psicanálise é um contraponto à chamada *psicologia da surdez*, pois “não se atém à normalização” e, por ser um método de investigação dos fenômenos psíquicos, “não pode ser enquadrada em uma visão reabilitadora da surdez”. No entanto, se a Psicanálise não se enquadra na leitura *ouvintista* da surdez, por não propor um “enquadramento do sujeito a normas preestabelecidas”, a sua omissão no tratamento da questão deve ser considerada. O isolamento histórico de uma parte dos psicanalistas em instituições, alheios aos debates sociais e científicos da atualidade, acabou por impedir que o conceito de falta seja fundamental, principalmente nos trabalhos de orientação lacaniana.

Como o presente trabalho não apresenta orientação lacaniana, a seguir, é apresentada a questão do estatuto “não normativo” da Psicanálise a partir da noção de conflito psíquico e de inconsciente, a partir da psicanálise freudiana. As justificativas do enquadramento da Psicanálise a partir de uma postura ética diferenciada da “psicologia da surdez” e da ausência, por tantos anos, de estudos psicanalíticos na área serão apresentadas, a seguir, a partir do percurso de construção da teoria psicanalítica e as possibilidades de releitura da teoria freudiana.

CAPÍTULO III

3 A IDENTIDADE E FRONTEIRAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: Contribuições Para o Debate Sobre Política de Inclusão

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas

Além de Irene Leigh (2009) em seu importante livro *"A Lens on Deaf Identities"*, foram consultados vários estudiosos sobre alguns aspectos da educação de surdos, procurando compreender seus desdobramentos e influências.

Alguns autores no estado da arte : Lee, (2007) ; Simms, Rusher, Andrews, & Coryell, (2008) ;Paul Gorski,(2009); *Gallaudet Research Institute* (2008); Sue, & Sue, (2008); Wu, & Grant, (2008); Zirkel, (2008); Rogers ,Katherine (2011); Fernandes (1989), Trenche (1995) ; Mélo (1995) ,Góes (1996) e Lacerda (1996).

Nas sociedades ocidentais, o estabelecimento da Educação, voltada para as pessoas com deficiências, se iniciou no século XVIII, associada ao movimento popular que reivindicava acesso à participação social, originando a Democracia Republicana, nos moldes do Estado francês, criado pela Revolução de 1789, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BUENO, 1993).

Buscava-se, então, uma escola para todos, independentemente da origem social de cada um. A Educação surge, pois, como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social. No entanto, ainda se considerava o atendimento separado, segregado, a melhor alternativa para as pessoas com deficiência: até a década de 1960, as crianças com deficiências não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças. Além

disso, a população que conseguia ter acesso à Escola Especial quase nada aprendia, condenada a exercícios mecânicos e repetitivos (MARCHESI, 2004).

Ao traçar um percurso das transformações da Educação Especial no século XX, Marchesi (2004) mostrou como os movimentos sociais organizados, já mencionados, traziam consigo uma mudança de foco: se, até os anos 1960, o foco estava nos problemas do indivíduo e suas condições, a partir de então, foi sendo direcionado para a necessidade de modificação das próprias instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais.

Desde a década de 1970, a noção de deficiência passou a ser questionada pelas autoridades educacionais, especialmente as inglesas. Nesse contexto, fica explícita a idéia de que todas as crianças, cada uma com suas especificidades, estão em constante processo de aprendizagem. Decorre disso a necessidade de se desenvolver uma perspectiva humanista da educação, baseada no entendimento das relações entre igualdade e diversidade.

A Educação – como um direito de todos os cidadãos, estabelecido pela Constituição Federal do Brasil – foi reafirmada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394-96. O seu artigo 58 define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, até 1997, os documentos oficiais, enviados às escolas pelo MEC-SEESP, fundamentavam a educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista legal, no artigo 208, Inciso III, da Constituição Federal. De acordo com o documento do MEC- SEESP (1995, p. 10):

[...] a Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo (...).

3.2.1 Incidência

Segundo Lima (2006), os dados do censo 2000 IBGE mostram uma variação de 8% nas matrículas de pessoas com necessidade especiais nas escolas, no período de 1999 a início do ano 2001. O número de alunos matriculados cresceu de 374.699 para 404.743. As variações são as seguintes, nas regiões Sudeste e Nordeste:

- Região Sudeste – variação de 11,8%

- Região Nordeste – variação de 9%

Ainda segundo esses dados, do percentual de alunos com ‘deficiência’ (404.743 alunos matriculados), a distribuição por área de ‘deficiência’ é:

- Deficiências visuais (DV) - 4,2%
- Deficiências Auditivas (DA) - 12%
- Deficiências físicas (DF)- 4,7%
- Deficiências Múltiplas - 12,6%
- Superdotados - 0,2%
- Condutas típicas - 2,8%
- Outros - 10,3%

Com relação aos indivíduos matriculados em escola de Ensino Especial, observa-se que as matrículas concentram-se no Ensino Fundamental e estão assim distribuídas:

- Distribuição de matrículas por tipo de escola:
 - 74% em escolas privadas;
 - 26% em escolas públicas.
- Distribuição percentual do tipo de Educação nas redes:

Rede de ensino	Educação especial	Educação comum ou regular
Privada	59,8 %	12,8 %
Municipal	16,6 %	42,3%
Estadual	23,6%	44,9%

Segundo Lima (2006), a rede privada é a que mais concentra o ensino especial e tem o menor número de alunos incluídos nas salas comuns. A rede municipal apresenta o percentual mais baixo de atendimento na educação especial e um percentual relativamente alto em relação à inclusão de alunos nas salas comuns. A rede estadual apresenta o maior percentual de alunos incluído nas salas comuns.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSÃO

Ao longo das últimas décadas, tem-se assistido a inúmeros debates acerca das vantagens e desvantagens da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular. Esse fenômeno significa, em linhas gerais, a colocação seletiva do indivíduo portador de necessidade especial na classe comum. Entretanto, a inclusão deve ser compreendida como um processo, o qual visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de necessidades especiais na escola e na classe regular, envolve o fornecimento de suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais, sendo um processo constantemente revisto (LIMA, 2006).

A forma como a sociedade trata as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos ‘deficientes’ foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos com direitos e deveres. Pessoti (1986) mostra que, na Antiguidade Clássica, com base no ideal da ‘perfeição física’, as pessoas com deficiências eram eliminadas, como ainda acontece em algumas sociedades indígenas, por motivos religiosos ou crenças comuns, como foi descrito na história da deficiência.

Na Idade Média, acreditava-se que muitas pessoas com deficiências eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio; em seguida, com o início da produção mercantil, elas foram consideradas incapazes e, posteriormente, “deficientes”. Durante o nazismo, a eliminação das pessoas com deficiência recomeçou, não mais associada a culturas específicas, e sim baseada numa motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio de eugenia, ou seja, de “purificação” da raça.

Mesmo com todos os obstáculos, alguns sujeitos alcançaram a condição de cidadãos; outros, certamente a maioria, não tiveram a mesma trajetória. Essa situação pode ser alterada com a evolução do debate e do conhecimento sobre a diversidade e as possibilidades humanas.

Na história da Educação Inclusiva, primeiramente surgida na Escandinávia e depois nos Estados Unidos da América (EUA), através da Lei Pública 94.142, de 1975, em que posteriormente Madeleine Will, em 1986, secretária de Estado da Educação americana, iniciou um movimento no sentido de defender que compete à escola regular e não à Educação Especial a principal responsabilidade pela educação de todas as crianças e jovens, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou dotes especiais, pondo assim em causa a legitimidade da existência de um sistema de educação especial distinto do sistema de ensino geral. O que se

observa, atualmente, na educação de forma geral, é que, tanto o professor de classe comum como o de classe especial não recebem um suporte ou capacitação, para estar em classe com o aluno dentro do processo de ensino aprendizagem (HALLAHAN; KAUFFMAN, 1994).

Na seqüência desse movimento, houve uma disseminação pelos diferentes países do mundo ocidental. Nos anos oitenta e noventa, declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino. A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1983, lança o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar regular (‘normal’)” (HALLAHAN; KAUFFMAN, 1994).

Santos (1997) aborda a importância da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, em 1990, Tailândia, que adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000. Entre os pontos principais de discussão na referida conferência, destacou-se a necessidade de se prover em maiores oportunidades de uma educação duradoura, que por sua vez implica três objetivos diretamente relacionados, e que trarão consequências à Educação Especial:

- a) estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças frequentando a escola;
- b) tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola por um tempo longo o suficiente que lhe possibilite obter um real benefício da escolarização;
- c) início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua, em suas atividades, seus currículos e através de seus professores, serviços que realmente correspondam às necessidades de seus alunos, de seus pais e das comunidades locais e que correspondam às necessidades das nações de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Uma consequência imediatamente visível à Educação Especial, resultante dos objetivos expostos acima, ocorre através de um dos mais importantes documentos de compromisso e garantia dos direitos educacionais firmados na Conferência Mundial sobre Educação Especial - acesso e qualidade, A Declaração de Salamanca, ocorrida no ano de 1994, na Espanha, com a participação de mais de oitenta países, inclusive o Brasil. Desse documento, são ressaltados alguns trechos:

1. todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento;
2. cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
3. os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
4. as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
5. toda a pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso;
6. assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação de professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

Mazotta (1998) propõe substituir “necessidades educativas especiais”, adotadas pelo documento, por “necessidades educacionais especiais”, ao se referir aos portadores de deficiência. Assim, este trabalho irá adotar, no decorrer de seu desenvolvimento, a mesma proposta do autor, que também é adotada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial, no Brasil. Deste modo, o conceito de “Necessidades Educacionais Especiais” passará a incluir além das crianças portadoras de deficiências:

1. aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola;
2. ou estejam repetindo continuamente os anos escolares;
3. as que sejam forçadas a trabalhar;
4. as que vivam nas ruas;
5. as que morem distantes de quaisquer escolas;
6. as que vivam em condições de extrema pobreza;
7. ou que sejam desnutridas;
8. as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados;
9. as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Há algumas décadas atrás, o objeto-alvo da educação especial eram as pessoas portadoras de deficiências. Nesse sentido, a educação especial poderia ser considerada predominantemente provedora de serviços a certa clientela, e quase sempre em um determinado ambiente “especial” (segregado), mais propício ao respectivo “tratamento” a ser dado à sua “clientela”. Isso, por sua vez, implicava a existência de dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especial. Diante dos acontecimentos ocorridos, a “especialidade” da educação especial começa a ser colocada em questão, ampliando seu escopo. Com isso, o que a nova concepção de “necessidades educacionais especiais” provoca é uma aproximação destes dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que, potencialmente, todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais” (MAZOTTA, 1998).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim, de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos, otimizando esforços e utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso o que vem significar, na prática, a inclusão da educação especial na estrutura de “educação para todos”, conforme mencionado na Declaração de Salamanca (1994).

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990 [...]. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p.7).

Entre outros, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca (1994) consiste exatamente na retomada de discussões sobre a ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais e outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de “educação para todos”, oficializada em Jomtien, além de encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, no qual as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de necessidades especiais na comunidade. Seu objetivo maior é fazer com

que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração, socialização e inclusão das crianças que dela fazem parte.

Na base da Educação Inclusiva, encontra-se o princípio da inclusão social. Sasaki (1997, p. 168) conceitua que a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se, mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidades e uma sociedade para todos. A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida.

Portanto, a educação inclusiva não pode ser reduzida apenas à quebra de processos de exclusão e marginalização dos indivíduos na sociedade, indo mais além, propondo a inclusão do sujeito na sociedade. A implantação de uma sociedade inclusiva implica a minimização ao máximo de injustiça, preconceito e desigualdade social, em que a sociedade não venha a utilizar as suas instituições para estigmatizar os seus participantes mas, auxiliá-los (PACHECO *et al.*, 2007).

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque exige de si mesma transformações intrínsecas.

[...] Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos. (WERNECK, 1997, p. 42).

Hallahan e Kauffman (1994) argumentam que a noção de “inclusão total” sofreu e ainda sofre considerável resistência pelos partidários de “serviços de educação especial”; com base em alguns argumentos, descrevem da seguinte forma:

- a) quer os pais, quer os professores do ensino regular, quer mesmo os professores e técnicos do ensino especial parecem concordar com o atendimento oferecido pelas instituições de atendimento especial, baseado no princípio de que a sala de aula regular é um ambiente propício à segregação, principalmente em se tratando de indivíduos portadores de graves problemas físicos e comportamentais;
- b) os professores e educadores do ensino regular não estão dispostos, ou são mesmo incapazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência - mas de maior gravidade - que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;

- c) essa situação se agrava pelo já árduo trabalho de qualquer professor que tem de se submeter a um currículo e às exigências de sucesso da escola para os restantes alunos;
- d) o grupo de alunos portadores de necessidades especiais tem dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e, como tal, a separação da classe regular pode ser uma forma de melhor suprir as suas necessidades educativas pouco usuais relativamente aos outros alunos.

Segundo Marchesi (2004), a necessidade de se construir uma escola inclusiva e uma sociedade inclusiva refletiu-se em encontros internacionais por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais. O desenvolvimento de um bloco de países ricos e pobres mostra que a segregação evolui, provocando reações que vêm se articulando de diversas formas. Para alguns governos e países, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concessão a esses sujeitos excluídos. No entanto, existem formas diferentes de compreender esse movimento social. Como se compreende e como se está realizando esse processo no Brasil. Esse assunto será abordado posteriormente.

Marchesi (2004), destacando as diferenças culturais e sociais entre os países, reafirma o compromisso assumido na declaração de Salamanca (1994) e apresenta um projeto de integração, desenvolvido na Espanha, em 20 anos. Ele afirma a necessidade de se assumir um compromisso com a mudança e acentua que:

[...] as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tentam alcançar e do tipo de estratégias que se devem impulsionar. (MARCHESI, 2004, p.28).

A proposta de inclusão gerou polêmica no Brasil, logo após a promulgação da LDBEN. Alguns educadores questionavam se ela seria uma utopia:

[...] A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e ou implementados (GLATT, 1998, p. 28).

Glatt (1998) informa que seus questionamentos são de natureza pragmática e operacional, e não teórico-ideológica, destaca a necessidade de situações ou recursos dos quais ainda não se dispõe, como: capacitação dos professores, remanejamento e reestruturação

da escola, dinâmica da escola para receber os alunos especiais, recursos pedagógicos e até mesmo físicos.

Já outros educadores afirmavam a necessidade e o direito da inclusão incondicional de todos os alunos nas escolas comuns:

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tornarem-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início de século [...] É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele. (MANTOAN, 2001, p.125-126).

Pessoti (1986) refere outra dificuldade que, muitas vezes, se apresenta para uma escola, inclusive diz respeito à possibilidade – que preocupa alguns pais – de que a convivência com alunos com deficiência poderia trazer dificuldade para as outras crianças sem deficiências. Entretanto, pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência, as outras crianças ‘ditas normais’ por esses pais e essas interagem sem problemas, demonstrando, por exemplo, a evolução social no tratamento das pessoas com deficiências, em que se propiciam benefícios não só a elas próprias, mas à sociedade em geral. A diminuição da discriminação e os conhecimentos obtidos a partir da convivência com as pessoas com necessidades especiais são alguns desses ganhos.

Torna-se necessário problematizar as representações antigas dos resultados da inclusão e invertê-las. A visão de que só as pessoas com necessidades especiais ganhariam com a inclusão é preconceituosa. Entende-se que o grande objetivo a ser conquistado é a construção de uma sociedade inclusiva, com a contribuição indispensável das escolas, que têm de preparar espaços educativos para todos.

A escola regular pode tornar-se ‘especial’, não só estendendo a idéia de escolaridade básica e obrigatória a todas as crianças e jovens que, por serem diferentes do aluno padrão, se encontram ainda dela separados, mas também, e simultaneamente, procurando atender as necessidades individuais de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades (DESSENT, 1987).

Para que isto aconteça, é necessário que a escola regular seja o ponto de partida, embora as necessidades de escolas especiais ou soluções especiais, separadas da via comum, se mantenham ainda numa questão em aberto. Na verdade, a maioria dos alunos com

dificuldades especiais não necessita de inclusão, mas sim, que se evite sua segregação, o que pode ser feito através de medidas de discriminação positiva - a aceitação de que a igualdade de oportunidades em educação implica que alguns alunos devem receber mais atenção do que outros, seja qual for o nível de recursos que a escola possua, de adaptações curriculares, ou de iniciativas de treino e formação dos professores da escola regular, para que estes possam identificar e atender à diversidade de necessidades individuais. A mera defesa do princípio de inclusão não garante, portanto, quando se trata de programar respostas educativas apropriadas aos alunos com dificuldades especiais na escola, a sua não separação ou mesmo não discriminação (PACHECO *et al.*, 2007).

“Embora as práticas pelas quais estes princípios se dividem em imperativos concretos estejam incessantemente ameaçadas de estigmatizar, singularizar, isolar ou, numa palavra excluir”, (Labregère, 1989, p.67), a lógica da inclusão (veja-se a Declaração de Salamanca: Por uma Escola Inclusiva, UNESCO, 1994) constitui mesmo a essência do ideal democrático.

O grande desafio que enfrentam as escolas inclusivas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os alunos. O significado desta prática educacional, conforme declaração de Salamanca (1994), em primeiro lugar, significa reconhecer que:

A inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (UNESCO, 1994, p. 61).

Em segundo lugar, significa entender do que se trata inclusão em educação:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]. (UNESCO, 1994, p. 61).

Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos (BOOTH, 1981), e na conseqüente tomada de atitudes, em todos os

âmbitos (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam uma coerência entre o que se diz e o que se fala. Na sociedade ainda existem momentos de séria rejeição ao outro, ao *diferente*. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, favorece esta abertura solidária, sem preconceitos, de que todos são dignos e iguais na vida social.

A inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração escolar, o qual pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns.

Integração significa o re-estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não-deficientes. [...] pedagogicamente, a integração significa, seja no jardim de infância, na escola ou no trabalho, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem/aprendam/trabalhem de acordo com o seu nível próprio de desenvolvimento em cooperação com os outros. (STEINEMANN, 1994, p. 7).

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, implicando uma nova postura da escola comum, que propõe: em um projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores organiza-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão significa, portanto, dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (PACHECO *et al.*, 2007).

Essa nova leitura sobre educação do cidadão que apresenta necessidades educacionais especiais tem seu reforço no Parecer nº 17, de julho/2001, da Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, conforme seu Artigo 1º, e no Artigo 2º estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ainda, em seu artigo 18, § 1º diz que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que,

em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

O MEC tem dado uma ênfase toda especial para que os professores do ensino regular recebam os conteúdos da Educação Especial para se preparar para esta nova etapa do processo educativo. Como está previsto no Plano Nacional de Educação - Capítulo Educação Especial: “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médios e superiores, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento aos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p. 58).

Segundo Feltrin (2004), alguns dados oficiais afirmam o aumento do percentual de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns. Segundo dados do Governo Federal, o Brasil é atualmente o país da América Latina que mais inclui estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, seguido pelo México e Chile. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam um aumento de 76,4% no número de matrículas de alunos com deficiências nas salas comuns, e a maioria deles está matriculada na rede pública. O número passou de 110.704, em 2002, para 195.370, em 2004; ainda de acordo com o censo escolar de 2004, 566.753 alunos estão matriculados na Educação especial: 323.258 na rede pública, ou 57% do total. Contudo, dados mais recentes do Governo federal apontam que um percentual de 36% dos jovens de zero a 17 anos com deficiência está fora da escola.

Pacheco *et all*, (2007) descreve que o processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e educandos. Tem sido mantida a perspectiva de investimentos nas capitais, em detrimento das regiões mais pobres e do interior dos estados. Entende-se que a sociedade está construindo um processo inclusivo, mas ainda produz exclusão. Há um movimento para incluir e obstáculos à inclusão. Essa situação pode ser alterada com o avanço do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Com a evolução da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é possível vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa. São essenciais a construção e o fortalecimento de uma mentalidade inclusiva. Como se apontou ao longo deste capítulo, a inclusão é um processo. A Constituição de 1988 estabeleceu uma base legal nacional para ela, que vem se consolidando nas últimas décadas. Mas até mesmo alguns documentos oficiais ainda afirmam, a respeito desse processo, que:

A maioria das escolas está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com

deficiências em espaços escolares semi ou totalmente segregados, como classes especiais ou escolas especiais (BRASIL, 2004, p.30).

Pacheco *et all* (2007) descreve que, quando for preciso, as crianças com necessidades especiais devem contar com ajuda especializada, pois é admissível que parte da sua escolarização aconteça em situações especiais. Esta diferenciação de atendimento, que procura promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, pode ocorrer desde que essas pessoas não sejam obrigadas a aceitar uma alternativa e que ela não signifique limitação do seu direito à igualdade.

Deve ficar claro que:

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiência e ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência (BRASIL, 2004, p.30).

É a construção de uma sociedade que interaja e conviva com as pessoas com deficiências que pode resultar em uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Sasaki (1997) mostra que há várias ações possíveis para implementar a inclusão. Tais ações devem ser simultâneas. Uma delas é a campanha contínua de esclarecimento ao público em geral, aos alunos e familiares das escolas comuns e especiais, aos professores e às autoridades educacionais.

Sasaki (1997) considera indispensável o:

[...] treinamento dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão focar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social, da deficiência, rejeição zero e vida independente. (SASSAKI 1997, p. 9).

A legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Por outro lado, é importante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades. Essa realização exige envolvimento e participação de toda a comunidade escolar; para isso, é necessário prover as escolas de estrutura física (rampa, banheiros, mobiliário); de pessoal de apoio especializado – como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, professores de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de Braille (sistema de leitura e escrita elaborado para pessoas cegas), entre outros – e, ainda, de equipamentos demandados pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa tarefa cabe às

administrações dos sistemas escolares em todos os níveis, do federal aos municipais. Isso significa uma ação na qual todos devem se engajar e cujas conquistas dependerão desse engajamento. Imediatamente, no entanto, deve-se estimular e desenvolver uma prática de convivência com a diversidade e de acolhimento a todos os alunos, com ou sem deficiências, e com as suas mais diversas especificidades culturais, físicas e sociais.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos na Declaração de Salamanca (1994). Atualmente, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. A legislação atual é, de certa forma, avançada e inovadora, incluindo tópicos, que vêm ao encontro de programas educacionais que buscam incluir esses alunos no ensino regular. Por outro lado, as leis educacionais estão escritas, mas não são colocadas em prática, em sua extensão e especificidades. A educação brasileira tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos - inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. Aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos portadores de necessidades especiais (LIMA, 2006).

3.4 A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DA INCLUSÃO SOCIAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 uniu os povos do mundo todo, no reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

A concepção contemporânea dos Direitos Humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos; universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e indivisibilidade porque os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos, sociais e culturais.

A Declaração conjuga o valor de liberdade ao valor de igualdade, já que assume que não há liberdade sem igualdade, nem tampouco igualdade sem liberdade.

Neste contexto, o valor da diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade e indivisibilidade dos Direitos Humanos.

No primeiro momento, a atenção aos Direitos Humanos foi marcada pela tônica da proteção geral e abstrata, com base na igualdade formal; mais recentemente, passou-se a explicar a pessoa como sujeito de direito, respeitado em suas peculiaridades e particularidades.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, como país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas.

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (Art. 1º.), sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Em seu Artigo 7º proclama que “todos são iguais perante a lei, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei...” No Artigo 26, proclama, no item 1, que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental” O Artigo 27 proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem o direito de

tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

b) Declaração de Jomtien (1990)

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Declaram, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”.

Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Para cumprir esse compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

c) Declaração de Salamanca (1994)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve, como objeto específico, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos. Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

d) Convenção da Guatemala (1999)

A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, os Estados Partes reafirmam que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

No seu artigo I, a Convenção define que o termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

e) Constituição Federal (1988)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, introduziu, no país, uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder.

A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com relativa autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Cabe ao município mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública.

f) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu Art. 3, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Afirma, também, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?

No campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça. Essa não é uma tarefa simples, pois o grande dilema é saber em que hipótese ‘tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual’, fórmula proposta ainda na Antiguidade por ARISTÓTELES, 1992.

A utilização da fórmula aristotélica, pura e simplesmente, já demonstrou que, em certos casos, pode até configurar uma conduta discriminatória. Esta fórmula jamais foi alterada completamente, mas vem sendo constantemente aprimorada.

A doutrina e jurisprudência existentes oferecem como solução o imperativo de tratamento igual para todos, admitindo-se os tratamentos diferenciados apenas como exceção e desde que eles tenham um fundamento razoável para sua adoção. Mas, infelizmente, mesmo com esses aprimoramentos, a história da humanidade é prova inequívoca de que eles não foram suficientes, pois as situações de exclusão de direitos ainda são muito graves.

Não é difícil serem encontradas situações de exclusão que contam com a aprovação de profissionais do Direito, mesmo após valerem-se dos critérios apontados pela doutrina para a aplicação do princípio da igualdade, que se baseiam, fundamentalmente, como mencionado, na análise da razoabilidade ou não de determinado tratamento diferenciado. Como exemplo, se podem citar decisões judiciais e administrativas, que sequer são levadas ao crivo do Judiciário, no sentido de que pessoas cegas não podem fazer parte das carreiras da magistratura.

Acredita-se que um dos motivos pelos quais essas e outras exclusões de direitos ocorrem é o de que há uma grande margem na análise das razões para diferenciação. Isso faz com que muitas pessoas, principalmente as pertencentes às chamadas minorias, tenham seus direitos negados, até em situações que muitos consideram plausíveis, mas que as deixam sem acesso a direitos e garantias fundamentais, como vida, educação, trabalho e lazer.

Neste cenário, mesmo havendo a constante garantia nas Constituições em geral em relação à igualdade, como é o caso do Brasil, surgiu como visto convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade e dando especial ênfase à proibição de discriminação em virtude de raça, sexo, religião e deficiência.

g) A LDBEN, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN – (art.58 e seguintes) “o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art.59, § 2º).

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, em um artigo de lei não haja contradições dentro da própria lei.

A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso 122 e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art.208, inc. I).

A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art.206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art.205 e seguintes).

Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a Atendimento Educacional Especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se o legislador constituinte quisesse referir-se à “Educação Especial”, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº. 1, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social”.

Na constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido “aos deficientes o acesso à Educação Especial”. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas.

Assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN, ao usar o termo Educação Especial, deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a Constituição inovou, ao prever o Atendimento Educacional Especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da educação.

Defende-se um novo conceito para a Educação Especial, pois ela sempre foi entendida como capaz de substituir o ensino regular, sem qualquer questionamento a respeito da idade do aluno com deficiência. Por mais aceitável que seja essa possibilidade, dado que muitas crianças e adolescentes apresentam diferenças bastante significativas, não se pode esquecer que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica. O acesso, permanência e continuidade dos estudos desses alunos devem ser garantidos nas escolas comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades.

Portanto, o direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino.

Vale lembrar que a LDBEN utiliza as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimentos especializados” como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. A LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte.

A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às turmas do ensino regular. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior.

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendem às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com convívio, crescimento e pluralidade.

h) Sobre a necessária evolução interpretativa de outras normas: integração x inclusão

A Lei °. 7.853/89, o Decreto n°. 3.298/99 e outras normas constitucionais e legais refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala.

Os termos constantes dessas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade e, não necessariamente, a sociedade que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra.

Em uma interpretação progressiva, adequada com os princípios e objetivos constitucionais atuais de “promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação”, entende-se que essas normas, quando falam em “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, estão se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde.

Pessoas em estado de vida vegetativa, sem quaisquer condições de interação com o meio externo e que não são, sequer, público das chamadas escolas especiais necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de frequentarem a escola.

Caso ocorra uma melhora dessa condição de saúde, ainda que pequena, essas pessoas por direito devem frequentar escolas comuns da rede regular. Nesse ambientes educativos, certamente elas terão melhores oportunidades de se desenvolver no aspecto social e escolar.

Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado de formação global das novas gerações. Uma pessoa em tais condições precisa, inquestionavelmente, dessa convivência.

Além disso, os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender em uma escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino

adequadas à heterogeneidade das salas de aula, provavelmente, não serão aprendidos em um ambiente segregado de ensino. Por outro lado, nada impede que esse aluno severamente prejudicado receba Atendimento Educacional Especializado, como complemento e apoio ao seu processo escolar na escola comum. Os demais alunos, sem deficiência, para conviverem com naturalidade em situações como essas devem, se necessário, receber orientações dos professores sobre como acolher e tratar adequadamente esses colegas em suas necessidades. Todos os alunos serão beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico, com a presença de alunos com deficiências graves nas turmas escolares.

3.5 O SER SURDO EM UMA ESCOLA REGULAR: Queixas dos dias atuais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei no 9.394/1996), em seu artigo 58, Capítulo V, define a Educação Especial como “modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (...)”. Estabelece, também, que “os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer ‘pessoa especial’ em sala de aula”.

Em relação à Educação Especial, os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir qualquer aluno, independentemente de sua singularidade, na escola regular. O argumento mais invocado é a Declaração de Salamanca. Na verdade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumido pelos órgãos oficiais: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças individuais”.

A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo (SILVA, 2000, p. 35).

Tais contradições reivindicam uma revisão educacional que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Sabe-se que muitos surdos, através de atendimento especializado e de instrumentos específicos, podem adquirir a língua oral sem muitos problemas, mas a grande maioria se utiliza da língua de sinais, que faz parte da sua

comunidade surda. Sendo assim, a utilização da língua de sinais é fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. O ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos; ou a opção mais integradora que um estudante surdo pode ter (BOTELHO, 2002).

Muitas vezes, é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns familiares e, às vezes, os próprios surdos insistem na permanência na escola, o que se mantém a custo de proteção, acobertamento das dificuldades e outras facilidades.

O que se constata, atualmente, na maioria das escolas, é que se toma como necessária e suficiente a formação do professor e adequação do sistema educacional, estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes, com o oferecimento de garantias constitucionais e toda a sorte de seduções, em contrapartida. Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados e conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados (BOTELHO, 2002).

Uma das razões que explicam porque muitos pais procuram as escolas regulares para seus filhos surdos é que a opção da educação especial e a própria educação para surdos, atualmente, oferece um modelo não pedagógico, que subestima os surdos e suas capacidades cognitivas.

As escolas especiais, baseadas no modelo clínico, que entende a surdez como déficit e doença, reduzem as expectativas de aprendizado dos estudantes surdos. Somam-se a este contexto outros equívocos – como o de achar que ter colegas surdos compromete o aprendizado, ou que ouvintes aprendem mais rápido do que os surdos e por isso é melhor tê-los como colegas (BOTELHO, 2002, p. 36).

Segundo pesquisa realizada por Silva (2000), no momento em que os filhos vão ingressar na escola formal, ou mesmo quando já a estão frequentando, existe grande preocupação da família em relação à melhor escola para eles; se uma escola regular ou uma escola especial. Estas autoras destacam que as mães queixam-se de que a inclusão não está acontecendo como desejariam, ou seja, seus filhos enfrentam muitas dificuldades para aprender, principalmente, devido à comunicação professor/aluno, e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. O fato de o professor não estar preparado

para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem idéias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas. A qualidade do trabalho na escola comum torna-se uma preocupação, porque o que se observa, geralmente, é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. O mesmo se dá com a leitura, em que muitos alunos surdos conseguem decodificar as palavras, mas apresentam muita dificuldade em compreender e interpretar o que leem.

Determinar, por força de lei, que crianças com “necessidades especiais” sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas “normais”, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e, sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (SCHWARTZMAN, 1997).

Muitos professores, por não conhecerem as implicações da surdez, tendem a não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende.

De acordo com Skliar (2001), a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição do fracasso aos surdos - fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a responsabilidade dos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino - o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos.

Em relação ao que fracassou na educação dos surdos, Skliar (2001) descreve que a responsabilidade são as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação

com os alunos surdos, os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. Pode-se chegar à seguinte conclusão: a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais.

Existe, assim, a necessidade de definir o conjunto de variáveis que intervém na construção de um projeto político e pedagógico para os surdos; variáveis que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos. São exemplo disso: o reconhecimento do fracasso educacional e das representações sobre a surdez e os surdos; a situação linguística da comunidade educacional; a participação da comunidade surda nas decisões pedagógicas; a ideologia e a arquitetura pedagógicas; a continuidade do projeto educacional; as pressões das práticas de integração escolar e social.

A partir dessas variáveis é possível entender o fracasso educacional para os surdos como um conjunto de subfracassos que não podem conformar-se como um sistema coerente de explicação. O olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo pesquisas realizadas por Skliar (2001), refere-se, sobretudo, a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos. Os professores ouvintes, por sua vez, falam mais acerca da própria formação e da perda significativa de seu papel como educadores. Em outras palavras, as interpretações e representações do fracasso constituem sistemas divergentes.

Em outro estudo realizado por Thomas (1998), a autora destaca que em contato com surdos adultos, com quem trabalha em parceria nos últimos anos, estes relatam, quando questionados sobre suas vidas escolares junto a ouvintes, que hoje os surdos têm sido contrários a esta política de inclusão porque, em geral, os professores, os colegas e toda a escola não estão preparados para isto. E quando se pensa neste preparo, as “dicas” que comumente são dadas para o professor que possui, entre seus alunos, um surdo, não são linguística nem psicologicamente aceitáveis.

As estratégias utilizadas pelo professor ouvinte da classe regular, como falar devagar, sempre de frente para o aluno surdo para que ele possa “ler os lábios” do professor, entre outras, poderiam servir caso este aluno já tivesse sido oralizado por profissionais audiologistas, com os quais tivesse aprendido a discriminar primeiro o som de cada fonema, em seguida a união de dois fonemas para formar a sílaba e posteriormente a palavra, até que a criança surda pudesse formular uma frase e expressar suas idéias. Para que este aluno aprendesse a discriminar as frases e ordens da professora e dos demais colegas ouvintes, bem como de outras pessoas de seu convívio, seria necessário muito tempo e investimento

financeiro em sessões de “terapia da fala”, as quais objetivam ensinar a fala e a “leitura labial” ao surdo.

A autora acima descreve que para o surdo poder estar, efetivamente, incluído na classe com os ouvintes, ele necessita dominar a língua oral, o que só pode ocorrer após seu desenvolvimento em língua de sinais. Caso contrário, ele não conseguirá participar das discussões, fazer perguntas, entender o que a professora diz e etc. Sua integração física estará assegurada, mas não seu sucesso escolar. E, mais ainda, poderá ocorrer de essa criança acabar se isolando socialmente pela dificuldade de comunicação. Os conteúdos poderão ser reduzidos ou simplificados, pois o professor que o atende na classe regular não utilizará a sua língua, dificultando a compreensão, por parte dos alunos surdos, do que está sendo transmitido.

A existência da língua de sinais e da cultura surda indica sua especificidade e singularidade. Os programas de integração da Itália, da França e da Espanha, mesmo tendo fracassado, aceitaram a idéia de que para a criança surda poder ser integrada é preciso que o professor domine a língua de sinais e que existam surdos adultos colaborando na educação da criança. Qualquer política de integração que desconsidere estes aspectos poderá se tornar, na verdade, uma política de inserção, de assimilação, de agrupamento: será garantida ao surdo a ocupação do mesmo espaço físico, mas não necessariamente a conquista dos mesmos níveis de ensino do ouvinte (THOMAS, 1998).

Porém, Skliar; Lunardi, 2000, p.13 referem:

[...] O currículo nas escolas de surdos também é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça; assim, no marco do último século foram estabelecendo-se, sucessivamente, diferentes mecanismos e ‘textos’ de colonização curricular: o currículo para deficientes mentais, para deficientes da linguagem [...].

Para Lopes (2007), a escola de surdos – vista como um espaço de aproximação surda – e o que se está denominado de ‘ currículo surdo’ – visto como uma produção feita com a participação efetiva dos surdos para o próprio surdo – têm se configurado como uma das utopias geradas na modernidade. Utopia porque vem depositando na presença surda e nas pedagogias surdas uma pretensa idéia de conscientização surda, de emancipação e de salvação da condição de submissão surda ao ouvinte. A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de *ser surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade.

Antes de ser uma escola para surdo, a escola apresenta uma proposta social e uma intencionalidade pedagógica, as quais não têm e não se sabe como evitar. Kant, cuja obra filosófica foi crucial para o estabelecimento da Modernidade, preconizou a disciplina como condição para o desenvolvimento de uma moral capaz de conduzir os indivíduos a um futuro previsível, à sua própria maioridade. No fim do século XVIII, Kant apregoava que se deviam enviar as crianças à escola porque lá elas aprenderiam, antes e acima de quaisquer conteúdos e saberes, a serem disciplinadas. Para o filósofo, independentemente das condições individuais, todos são passíveis de serem educados, isto é, todos são enquadráveis às normas atitudinais e às convenções relativas aos usos do espaço e do tempo, que haviam sido socialmente estabelecidas.

Tal função atribuída por Kant à escola parece manter-se bastante atual. Mesmo que os ideais kantianos tenham sofrido alterações e mesmo que, de lá para cá, inúmeros outros educadores, pedagogos, filósofos, sociólogos etc. tenham ressignificado em vários momentos e de várias maneiras as funções da educação escolarizada, o fato é que esse princípio fundante da escola moderna – a saber, o forte acerto na ordem e na disciplina – ainda continua muito vivo e vigoroso.

A disciplina parecia (e ainda parece) uma condição importante para que a criança se desenvolvesse, pois se deixada crescer sem disciplina, ela poderia ficar inclinada demais à “liberdade”. Os preceitos da razão devem ser explicitados para que, cedo, a criança possa submeter-se a eles. Nas palavras de Kant, “quando se deixa o homem seguir plenamente sua vontade durante toda sua juventude e não se lhe resiste em nada, ele conserva certa selvageria por toda a vida” (KANT, 2002, p. 14).

Na escola moderna, cabe a cada indivíduo lutar para que todos que estão matriculados nela permaneçam e sejam capturados pelas várias estratégias que ali estão em ação. Ainda hoje, educar parece ser uma das atividades mais difíceis confiadas às gerações mais velhas, ou àqueles mais habilidosos, ou aos especialistas. Na ação de educar funcionam dispositivos de diferentes ordens; a saber, da ordem da cultura, da ordem dos saberes, da ordem da economia, da ordem da governabilidade, da ordem da moral etc. Com a atribuição de educar e de manter posições sociais, foi preciso inventar determinados tipos de sujeitos (Silveira ; Lopes, 2007). Nessa linha, inventou-se a escola regular, a escola especial, a escola indígena e, entre outras, a escola de surdos. Cada escola com suas marcas e suas diferenças, bem como cada escola com suas estratégias diferenciadas visando à educação de todos. A prerrogativa de educação para todos permanece inalterada em qualquer escola; trata-se de um fenômeno que faz suspeitar da

ideia revolucionária que se atribui a uma escola de surdos que possui o que alguns denominam de currículo surdo.

Porém, mesmo buscando a construção coletiva de um currículo para surdo, não se tem garantia de que surdos, ao entrarem na escola de surdos, tenham acesso ao que se chama de currículo surdo.

Nada há garantia de que surdos, em escolas de surdos, não estejam sendo ‘nivelados por baixo’ pelos professores surdos que trabalham na instituição. Nada garante que a LIBRAS não seja, simplesmente, um meio para chegar à normalização surda. Nada garante que conteúdos surdos não sejam dados, simplesmente, porque são entendidos como sendo parte de uma lista de conteúdos que devem ser dados para os alunos, até o final de cada período letivo, independentemente da identificação que os alunos surdos fazem de tais conteúdos com suas próprias histórias. Nada garante que professores surdos, por serem surdos, não serão aqueles que marcarão sobre os corpos e as identidades surdas uma espécie de minoridade surda. Enfim, nada garante que a escola de surdos seja o lugar adequado para se educarem crianças, jovens e adultos surdos. Por outro lado, se a escola de surdos não garante tudo isso, provavelmente – ou certamente? – com a escola de ouvintes também não se terá nenhuma garantia (Lopes, 2006). Então, onde amarrar esta questão?

Estas questões são muito complexas; necessitam de uma ampla reflexão e de mudanças significativas no sistema educacional para que, de fato, as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos possam ser minimizadas. No outro tópico se falará de dois modelos e formas educacionais para surdos diferentes e bem atuais.

3.6 A EDUCAÇÃO DO SURDO UM PROCESSO A SER CONSTRUÍDO: Programa Educacional Especializado para os Alunos com Surdez

A educação escolar dos surdos é concebida como um processo a ser construído em direção à democratização das oportunidades socioeducativas, com o direito que têm todos os cidadãos, de desfrutar de espaços comuns da vida em sociedade, para aprender a conviver na coletividade e terem garantida uma sólida educação. Idéia que se reveste de grande incongruência, pois jamais se imaginou tanta receptividade a esse novo pensar e também tanta resistência.

Estimou a ONU que, por volta do ano 2018, o processo de construção da inclusão social culminaria com o apogeu da sociedade inclusiva sob o esforço coletivo, para interagir exitosamente com a diversidade humana, numa contextualização de aprendizagens múltiplas e

saberes diversificados. Enfim, a inclusão remete que se enxergue para além das cercanias da individualidade e do egoísmo, ante a convicção de que é preciso formar novos círculos de amizade, ampliando o universo das relações.

Saber administrar as diferenças é compreender que tudo está interligado no planeta e, cada ser humano está conjugado à imensa cadeia ecológica. No mundo globalizado, deve se reconhecer que não há espaço para exclusões, discriminações e/ou preconceitos.

Este despertar de idéias coroa a grande revolução sociocultural, irradiando o senso de cidadania consciente exercida na evolução dos próprios talentos. A inserção, introdução e envolvimento de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais ao sistema escolar favorecem as oportunidades de equalização, para usufruírem com direito e liberdade dos bens e serviços culturalmente disponíveis, tendo assegurado o poder de acesso, permanência e terminalidade dos níveis de escolaridade, através da investigação das adequações que contemplem o desenvolvimento de suas eficiências. As pessoas surdas são parte integrante da população em geral e, como tal, devem ter o mesmo acesso aos bens sociais e aos serviços e recursos aos quais tem direito a coletividade.

Trabalhar com a inclusão significa trabalhar com as ineficiências da escola, num contexto de pluriculturalidade. Portanto, a inclusão assinala para a construção de experiências de solidariedade entre os alunos, que se expressam como altamente educativas e favorecedoras de seu desenvolvimento individual e social. O movimento inclusivista constitui-se numa nova força cultural poderosa de pensamento e ação frente à diversidade, cujos resultados beneficiam todos os indivíduos, a sociedade e a humanidade em geral, através da qualidade das relações que se estabelecem, para procurar atender ao pluralismo cultural que estará beneficiando a todos. Trata-se de um novo paradigma capaz de elevar a consciência dos cidadãos, aprofundando as relações sob um inter-relacionamento amplo e produtivo. Movimento que tenta resgatar a valorização da cultura da diversidade no currículo escolar, devendo a escola adequar-se ao aluno, respeitando suas especificidades, providenciando os aportes de que necessita, para garantir seu desenvolvimento integral nos diferentes níveis como: o cognitivo, o afetivo, o social, o psicomotor, entre outros.

Segundo Giddens (2002), o homem está perdendo a capacidade de independência, amor e razão, desenvolvendo, em seu lugar, forças destruidoras muito perigosas. O homem moderno sente-se ameaçado por um mundo criado por ele próprio. Desse modo, conviver bem, de modo inteligente com as diferenças, representa uma habilidade saudável que, necessariamente, será incorporada à cultura de novos milênios. O homem não está interessado

exclusivamente na sobrevivência biológica e sociológica, mas também em valores, no desenvolvimento daquilo graças ao qual ele é humano.

O momento que se vive exige uma revisão de valores, de postura ética, que incide tanto na individualidade como na educação familiar e na educação escolar. Segundo esta reflexão, a escola poderá contribuir mais e melhor na medida em que ressignificar o seu papel que é político e pedagógico. A inclusão, portanto, deve ser concebida como uma questão social, política e cultural que se assenta na constituição coletiva do conhecimento e na habilidade para a eletividade de novas relações, operacionalizando ações competentes que permitam alçar perspectivas humanizadoras e revidem as ameaças da vida contemporânea. A ousadia e a credibilidade deve ser o contraponto da perplexidade no movimento inclusivo, pois na sociedade contemporânea, o imprevisível, o inusitado faz parte do contexto e as perplexidades estão ligadas aos desafios, que se sobrepõem à conformação. São fatores que impulsionam a busca de novos rumos, a tomada de novas decisões e a releitura do valor da ética.

O que não se pode esquecer é que existem variáveis que interferem no desenvolvimento dos indivíduos, mas não são determinantes. Como qualquer fato histórico, a inclusão acontece testando a inteligência relacional e o talento do indivíduo para a inovação à modernidade. Cabe, portanto, explorar tudo aquilo que pode se reverter em benefício das relações humanas, orientando as pessoas a interagirem na sociedade globalizada com espírito solidário, respeito à individualidade e à identidade cultural, priorizando o bem-estar social; enfim, educando-se ao educar. O compromisso com o bem-estar do cidadão é o fundamento que deve sustentar a inclusão educacional para viabilizar a inclusão social. Certamente, a consolidação de um procedimento educativo capaz de promover e incorporar as forças do relacionamento social será o sustentáculo para a difusão de princípios que despertam a consciência do ideal de crescer.

A diversidade precisa passar a ser vista não como um problema, mas como fato capaz de tornar mais fraterna e afetiva a aproximação entre os homens, transformando o respeito mútuo e a solidariedade humana, no imperativo das relações sociais. Assim, a escola torna-se responsável pela formação de cidadãos mais éticos e, além disso, poderá favorecer a todos que tenham a oportunidade de conhecer a vida humana em toda a sua dimensão.

É preciso entender como compromisso de todos a educação de todos os cidadãos. Isto envolve um processo persistente de desestabilização da inércia sociocultural a que foi submetida a sociedade. Cada indivíduo, exercendo a cidadania, poderá não apenas detectar as

carências existentes na educação do surdo, mas, sobretudo contribuir com projetos alternativos favorecedores da causa.

Portanto, se irão destacar as duas grandes linhas ou filosofias de trabalho para o surdo, que se contrapõem e interagem, em alguns momentos, com seus traços singulares. Porém, suas contraposições são extremamente radicais, mas verdadeiras, as quais irão descrever, deixando bem claro que não se está aqui para destacar se uma ou outra filosofia seria a mais acertada para o surdo, e sim, para demonstrar ao leitor e à banca julgadora de professores deste programa que é multidisciplinar, a clareza que cada uma retrata, como se fosse a mais destacada, e a busca da contemplação da verdade para o processo da busca da identidade do sujeito surdo. Descrever-se-ão em dois momentos: 1) Uma nova Proposta para educação de surdos em escola regular: passos para educação inclusiva dentro do espaço escolar regular (escola de ouvintes) e 2) A escola especial para surdo conforme parâmetros da cultura surda.

1) Uma nova Proposta para educação de surdos em escola regular: passos para educação inclusiva dentro do espaço escolar regular (escola de ouvintes):

O propósito desse tópico é descrever elementos de práticas bem sucedidas de educação inclusiva, através de professores, pais e escolas mediante uma pesquisa que aconteceu em quatro países por uma equipe colaborativa da Áustria, Portugal, Espanha e Islândia, durante o período de 1998 a 2001, que se desenvolveu conforme a Declaração de Salamanca (1994) para a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais em uma instituição inclusiva.

Segundo Pacheco *et al.*, (2007), a pesquisa se deu nos seguintes critérios:

- a) preparação para a educação escolar;
- b) adaptação curricular;
- c) prática em sala de aula: caminhos para inclusão;
- d) identidade e interação social dos alunos;
- e) desenvolvimento de áreas de especialização dentro das escolas e necessidades de serviços especializados;
- f) inclusão: é possível começar pelas creches;
- g) colaboração Família e Escola.

Cada passo da pesquisa será abordado e aprofundado com a literatura existente, porém não só com os colaboradores da pesquisa (Pacheco *et al.*, 2007), mas também com outros

autores que discutem esta maneira de proceder de uma forma isolada, tendo em mente que esse assunto não será esgotado nesse capítulo, e sim, a partir dessas idéias, que são porta de entrada para discussão em outras pesquisas.

a) Preparação para a educação escolar

Poucas escolas estão bem preparadas para receber todos os alunos e, portanto, é necessária uma preparação especial quando se espera que haja crianças surdas ou crianças com necessidades especiais. O termo preparação para a educação escolar é usado para o processo de trabalho que acontece antes de uma criança surda ou com necessidades especiais iniciar suas atividades escolares. Esse processo inicia quando todo o grupo pertencente à instituição (professores, diretores, coordenadores, profissionais em geral e funcionários) se reúne para discutir o passado, as formas como essas crianças foram atendidas e, a partir dessas reflexões, inicia um processo de preparação para a verdadeira inclusão escolar, de acordo com as normas da Declaração de Salamanca, da cultura do seu País, Estado e das necessidades que cada instituição tem, sabendo-se que cada instituição terá aspectos de identidades diferentes.

Geralmente, um grupo de especialistas, juntamente com os pais das crianças e o pessoal da escola, trabalha na preparação da educação escolar das crianças surdas. A colaboração de tantas pessoas exige alguma coordenação, mas é necessário que o trabalho de grupo se estabeleça. Assim sendo, é vital preparar os professores, os pais, as crianças, o grupo da escola e inspecionar as suas instalações.

A gestão escolar precisa tomar a iniciativa quando um aluno surdo ou com necessidades especiais é matriculado, fornecendo a assistência necessária, respondendo aos desejos dos pais, formando um grupo de especialistas para aconselhamento, coordenando e definindo as responsabilidades de todas as partes e desenvolvendo os métodos de trabalho da colaboração. É importante dar a uma pessoa dentro do grupo a tarefa de supervisionar as várias atividades e garantir que as decisões tomadas sejam cumpridas.

Iniciar na escola é um momento importante e empolgante na vida de qualquer criança, assim como na de suas famílias e, geralmente, é algo pelo que as crianças esperam ansiosamente. Para os pais de crianças surdas, com bastante frequência, a ansiedade sobrepuja todos os sentimentos. Eles veem um período de incerteza pela frente e têm muitas perguntas que podem ser difíceis de responder. Para que haja a verdadeira inclusão escolar, para os surdos, a instituição deve insistir na importância da participação dos pais, e estes necessitam

de apoio psicológico para terem estrutura para lidar com mudanças internas (referentes a questões internas e familiares da verdadeira aceitação desse filho surdo – diferente) e mudanças externas (aceitação de um novo modelo de escola que será a inclusão escolar).

Portanto, os pais precisam receber o apoio necessário, as informações sobre o processo de preparação, as informações sobre seus direitos e obrigações, e devem se tornar membros integrantes e ativos do grupo colaborativo que toma decisões sobre a educação escolar de seu filho.

Outro fator importante é a preparação profissional dos professores, em forma de treinamentos, apoio e aconselhamentos, pois muitos desses sentem vergonha em falar com a direção da escola que não conhecem sobre a patologia que o aluno em sala de aula tem ou ficam preocupados, pelo fato do desconhecimento do tipo de problema que tem o aluno e, por esse motivo serem exonerados da instituição. Em primeiro lugar, devemos dar-lhes o conhecimento necessário sobre o aluno surdo e os aspectos da surdez, incluindo a melhoria na habilidade dos professores de aplicar métodos e estratégias de ensino que encorajem a inclusão dentro dos cenários educacional e social.

Pacheco *et all* (2007) referem que, no início, a preparação dos professores tem por objetivo aumentar seu conhecimento sobre as necessidades, tanto sociais como acadêmicas, dos alunos em questão. Em tempo, os professores dão-se conta de que a procura por conhecimento adicional precisa beneficiar a turma toda. O trabalho do professor objetiva a organização e a garantia da aceitação dos alunos e de direitos iguais na educação.

Para que se tenha êxito com alunos surdos em uma escola regular, faz-se necessário que eles tenham uma educação na pré-escola adequada. Eles terão que estar: inseridos, socializados, integrados e, finalmente, incluídos. Antes de eles serem frequentadores da escola, é importante realizar visitas, conversar com os professores etc. Levá-los a fazer parte da escolha da escola em que irão estudar. Ao escolher essa escola, faz-se importante uma reunião introdutória com todos os alunos da sala, realizando uma apresentação, pois isto trará benefícios para todos, ajudando-os a conhecer uns aos outros e evitar preconceitos que podem ser resultantes de falta de informações, além de tornar mais leve a atmosfera. Em reunião com os pais, recomenda-se que eles falem aos outros, brevemente, sobre seus filhos, dando assim, aos pais dessas crianças, uma oportunidade de explicar as necessidades de seus filhos.

Aos funcionários, é de extrema importância reuni-los para orientar e explicar as necessidades do aluno surdo, também dar-lhes subsídios para fazer o curso de LIBRAS, para que tenham melhores comunicações com os surdos.

b) Adaptação Curricular

Neste contexto, a adaptação curricular refere-se ao ajuste da pré-licção dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos surdos. Isso se relaciona aos métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos ou ensino para a turma toda. Essas adaptações podem ou não ser visíveis para qualquer observador.

Pacheco *et all* (2007) afirma que a experiência espanhola e austríaca revelam quatro métodos e que a aplicação de cada um irá depender da estrutura da escola e da singularidade do aluno surdo, pois cada aluno, seja ele surdo ou não, tem sua singularidade. Os métodos foram: a) todos os alunos trabalhavam nas mesmas atividades; b) os alunos surdos trabalhavam com as mesmas atividades e tinham material diferente, mas sentavam-se ao lado de seus colegas de turma; c) os surdos tinham os mesmos materiais, mas realizavam tarefas diferentes; d) alguns alunos podiam sair da sala com o professor de apoio. Outras escolas pertencentes à pesquisa deram outra tonalidade em relação à adaptação curricular, porém com nuances diferentes. Sempre é bom estar atento que cada país tem sua cultura e sua forma de ver e viver cada situação, que se desenrola de acordo com sua natureza. O currículo representa uma estrutura para professores, os serviços de apoio e as famílias, os quais são responsáveis, de forma conjunta, pelo planejamento do processo educacional dos alunos. Essa estrutura parece ser mais efetiva para facilitar a inclusão de todos os alunos. Os professores de turma assumem total responsabilidade pelo planejamento e implementação curricular para todos os alunos.

Entretanto, para a efetivação da proposta de inclusão escolar, e o favorecimento do aprendizado de alunos surdos, é importante ressignificar o conceito de “adaptações curriculares”. Estas envolvem tanto as transformações que a escola precisa fazer para garantir a acessibilidade aos alunos, quanto as adaptações pedagógicas ou curriculares, propriamente ditas (Glat, 1995). As adaptações de acessibilidade ao currículo, muito importantes (sobretudo no caso dos alunos com deficiências físicas e /ou sensoriais), dizem respeito às ações empreendidas pela escola para a eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação, garantido que o aluno especial possa frequentar a escola com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais. Por exemplo: rampas de acesso e banheiros adaptados; apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas; transcrição de textos para Braille ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para alunos com deficiência visual; uso de

comunicação alternativa e ampliada (CAA) com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, entre outras.

As adaptações pedagógicas são modificações realizadas no planejamento, mas também nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação. Ou seja, são transformações feitas no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para atender às necessidades especiais de cada aluno. Vale ressaltar que o currículo é central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce. Para McLaren (1997, p. 116), currículo:

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Rodrigues (2001, p.29), assim conceitua currículo:

Em sentido lato, é todo o conjunto de experiências planejadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades acadêmicas como em outros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida.

Para esse autor, ele é o ponto de convergência e de aplicação de todas as informações, metodologias e intervenções educativas. Dir-se-ia, ainda mais, é também o momento de aplicação das experiências e estudos de um educador e da interação entre professor e aluno, professor e escola, escola e comunidade. A elaboração do currículo diz respeito ao momento em que os agentes responsáveis pela educação (ou seja, professores, coordenadores pedagógicos e profissionais afins) sintetizam e organizam algumas situações, oportunidades e experiências.

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola (comumente conhecido como PPP), que é o guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; e o que, como e quando avaliar. Ou seja, é a expressão política e cultural de interesses, aspirações, dúvidas e expectativas da comunidade escolar. Sendo assim, em um currículo estão incluídos os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, como também os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que irão concretizar a educação em sala de aula, ou seja, em práticas de aula (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Para facilitar o aprendizado de alunos com necessidades especiais, segundo Rodrigues (2001), o currículo deve ter objetivos de curto prazo, concebidos em função de uma avaliação

prévia da situação ou estágio atual de cada aluno, em relação ao conteúdo proposto. Ao mesmo tempo, o currículo deve ser flexível, possibilitando adaptação às condições de aprendizagem e à motivação de cada aluno. Essa é talvez a principal característica de um currículo que atenda à diversidade do alunado.

Outro aspecto importante a ser considerado na organização de um currículo é a sua funcionalidade. Os currículos funcionais têm sido muito utilizados, sobretudo para alunos com dificuldades cognitivas, sensoriais e /ou de comportamento mais pronunciadas, e compreendem um conjunto de conteúdos de aprendizagem com ênfase nas áreas de desenvolvimento pessoal e social, as atividades da vida diária, adaptação ocupacional e escolarização básica (GLAT, 1995).

A construção de um currículo para a Educação Inclusiva requer, quando necessário, eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade. Requer, também, priorizar certos conteúdos, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno, bem como modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos. Não significa, entretanto, um empobrecimento ou desvitalização dos conteúdos, mas a consideração das diversidades existentes na turma, para que as atividades propostas pelos professores em sala de aula possam propiciar o desenvolvimento pleno de todos os alunos (GLAT, 1995).

Um currículo, na perspectiva da Educação Inclusiva, considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo cognitivas dos alunos. Como lembra Santos (2005), o currículo não deverá priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho de qualidade, e o professor precisará levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e habilidades individuais de cada aluno.

Adaptações curriculares, portanto, envolvem determinar o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno. Segundo o MEC (MEC/SEESP, 2003), as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: a) Em relação ao projeto pedagógico (currículo escolar) - focalizando, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer tanto em relação à sala de aula como ao indivíduo. b) Relativas ao currículo da classe, que se referem à programação das atividades elaboradas para a sala de aula. c) E em relação ao currículo individualizado, focalizando a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Para Glat (1998), a realização de adaptações curriculares também demanda ações nesses três aspectos:

- 1) na escola - analisando as características, necessidades e possibilidades da região onde ela está instalada; os recursos humanos, físicos, financeiros e didáticos da escola; as expectativas, interesses e motivações de pais e alunos; conhecendo bem os grupos específicos de alunos, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais;
- 2) na turma - considerando as características socioeconômicas e culturais dos alunos da turma; as motivações e interesses específicos dos alunos; o percurso escolar da turma como um todo, e, particularmente, dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 3) no aluno - buscando conhecer o que dizem os relatórios médicos e/ou psicológicos; o percurso escolar do aluno, registros e/ou relatórios de anos anteriores, como também a incidência dos problemas nas aprendizagens escolares. Nesse caso, caberão, ainda, adaptações na avaliação dos alunos, considerando as suas características individuais.

c) Prática em sala de aula: caminhos para a inclusão

O cotidiano de sala de aula, face ao paradigma da Educação Inclusiva, tem suscitado ao professor reformulações, reflexões, “novas” atitudes e ações diante do processo ensino - aprendizagem. É importante frisar que, entretanto, o que agora se pauta como condição essencial para o avanço da escolaridade de indivíduos com necessidades especiais no ensino regular já são condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica dos professores.

Assim, por exemplo, sempre foram solicitados ao professor que, ao desenvolver seu planejamento diário articulasse aspectos como procedimentos e recursos didáticos para um contexto educacional que respeitasse o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno. Esses três critérios, inclusive, fazem parte da fundamentação teórica e metodológica que orienta documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) e outros referenciais que norteiam o sistema educacional brasileiro. Ou seja, não se está falando de um aspecto totalmente desconhecido para as situações de ensino que todo professor vivencia no seu cotidiano profissional (LOPES, 2007).

Segundo essa autora, para atender às demandas dos alunos cada professor deveria estar apto a elaborar, incrementar e programar situações de ensino que favorecessem a construção dos conceitos mais primários aos mais complexos. É importante que o professor organize seu planejamento de maneira que não passem despercebidos, pelas situações de ensino, conceitos que podem parecer “simples”, mas que, na verdade, são pré-requisitos para o que se pensa ser o “mais importante”.

Contudo, não são poucos os casos em que as situações acabam sendo apresentadas de forma restrita, sem pertinência aos alunos que participam da ação educativa. O cotidiano de sala de aula requer, na atualidade escolar, a efetivação de ações didáticas flexíveis, porém contextualizadas; a adequação de recursos, sem depreciar a capacidade e a imagem do aluno com o qual se interage; uma reformulação das dinâmicas em sala de aula que possibilite a participação efetiva de todos.

Muitos recursos, muitas vezes, são pouco explorados ou até mesmo desconsiderados pelo professor, com o passar dos níveis propostos pelo sistema de educação (séries e/ou ciclos). No entanto, quando o professor é o agente mediador de um contexto educacional, no qual a diversidade está mais complexa devido às demandas que um tipo de necessidade educativa especial pode gerar, é essencial que ele não “perca de vista” a validade de determinados recursos diante da construção de conceitos mais elaborados ou abstratos.

Pode-se ilustrar esse fato com recursos como painéis de rotina ou calendário, muito usados na educação infantil. Nesse tipo de material didático pode-se trabalhar, por exemplo, desde a organização da dinâmica de sala de aula (aqui entendida como a forma de alunos e professor relacionarem-se e efetivarem as atividades propostas) até conceitos considerados mais específicos aos processos cognitivos, como o antecessor e o sucessor de números, análise síntese, sequenciação de fatos, entre outros.

Lopes (2007) refere que são freqüentes relatos de professores, principalmente em conselhos de classe, sobre a “dificuldade” de determinados alunos quanto à efetivação de algumas propostas educacionais. No entanto, na maioria das situações narradas, o que de fato acontece não é uma dificuldade do aluno em realizar ou compreender a atividade solicitada, e sim uma inadequação do procedimento, dos objetivos e/ou da avaliação realizada pelo professor.

Nesse sentido, é importante o professor analisar algumas questões como: de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta; se há necessidade de apoio, adaptações e como fazê-las para sua plena participação; que expectativas devem ser esperadas e/ou modificadas para a efetivação da atividade (como os alunos demonstram o que sabem, a

quantidade e qualidade das atividades propostas) e quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

É muito comum que, mesmo sem a intenção de segregar, o professor organize os grupos, em sala de aula, por nível ou por dificuldades, pensando que, assim, pela homogeneidade, seja mais adequado realizar o trabalho (Glat, 1998). Porém, dessa forma, como os alunos poderão encontrar subsídios para a realização de uma determinada proposta se todos, naquele grupo, apresentam a mesma necessidade educativa especial ou dificuldade de aprendizagem?

Uma alternativa para trabalho coletivo em classe é o chamado sistema de tutoria por pares, ou aprendizagem cooperativa (Soares ; Lacerda, 2004). Esta estratégia, também, parte da interação entre os alunos para a elaboração da atividade proposta, porém, privilegia a organização dos alunos de forma heterogênea. Este procedimento aumenta a autoestima dos alunos em geral, possibilitando um *feedback* maior de seus pares do que o professor poderia vir a oferecer-lhes individualmente. Porém, o professor deve estar atento para que os alunos, de fato, contribuam reciprocamente para a realização da atividade.

A proposta de tutoria por pares favorece justamente a interação entre alunos que apresentam um diferencial diante das situações de aprendizagem, de relação pessoal, de organização. Nesse contexto, aquele aluno que termina a atividade muito rapidamente, poderá auxiliar, ainda sob a mediação e, quando necessário, sob a intervenção do professor, o colega que não a concluiu. Em trabalhos de grupo, cada aluno poderá assumir as tarefas de acordo com as suas habilidades, valorizando o potencial de cada um para, aos poucos, ir favorecendo sua autoestima, possibilitando que passem a construir novas habilidades e competências diante do que parecia “muito difícil”. Nesse conjunto de atividades, se poderiam citar desde os trabalhos que exigem movimentos motores específicos, minuciosos – escrever, recortar, colar, entre outros, até conceitos que exigem processos cognitivos elaborados como: abstração, memória, noções de tempo-espço.

Porém, já o trabalho pedagógico com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos: a) momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares - é explicado, nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com surdez; b) momento do

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento de Língua de Sinais em que o aluno se encontrar. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais; c) momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada na área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de LÍNGUA portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados.

No planejamento para as aulas em Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado nessa língua. Cada termo é estudado, o que amplia e aprofunda o vocabulário.

Na sequência, todos os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didáticos – pedagógicos em que serão utilizados.

d) Identidade e Interação social dos alunos surdos na escola regular e especial

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que o conceito de sociedade a ser adotado neste trabalho vai ao encontro das noções dadas pela sociologia de Georg Simmel (1983c). O nome “social” não se refere a tudo o que acontece na sociedade, essa não pode explicar ou mesmo compreender tudo o que se passa, logo, Simmel (1983) não concebe a sociedade como

algo acabado, estático. A Sociologia, como ciência empírica, deve ter, para o autor, por objeto ou campo de estudo as múltiplas interações. Em relação ao grupo de surdos escolhidos neste trabalho, busca-se compreender as interações múltiplas que esses indivíduos estabelecem entre si e com os outros. O domínio da sociologia de Simmel são as formas que tomam os grupos de homens, unidos para viver uns com os outros, uns contra os outros ou mesmo uns ao lado dos outros. Nesse sentido, as formas que tomam o grupo de indivíduos surdos merecem ser estudadas e esclarecidas, na medida em que apresentam algumas peculiaridades que serão apresentadas mais adiante.

O conceito de interação utilizado nesta tese pode ser entendido a partir de uma ação recíproca estimulada para determinados fins, ou mesmo por instintos, que podem ser sociais, religiosos, eróticos, entre outros. De acordo com Simmel (1983b), sociedade só é possível onde existam indivíduos que estabeleçam interação e esses fins e instintos são os responsáveis pela convivência dos homens entre si, sendo que uma série de circunstâncias correlatas é percebida pelas ações, sejam estas a favor, contra ou em conjunto deles, os homens. Dito de outra maneira, esses fins e instintos exercem e recebem influência sobre os/dos homens, e as interações resultam dessa influência; os indivíduos se unem e se convertem numa sociedade.

A sociologia empírica de Simmel tem como objeto fundamental os processos sociais originados nas múltiplas interações entre os indivíduos e a sociedade, constituída como a realidade inter-humana, em constante mudança, não estática.

Se a sociedade existe onde indivíduos estabelecem relações entre si e essas interações possuem efeitos recíprocos, a ação social produzida aí cria uma unidade que se distingue de outras similares a partir de específicas relações de reciprocidade. O objeto da pesquisa sociológica se revela, então, nas formas sociais de socialização, presentes no agir e na convivência social, sendo as ações recíprocas sua base.

Segundo Simmel, (1983b, p. 60):

Designo como conteúdo ou matéria da socialização tudo quanto exista nos indivíduos [...], tudo enfim capaz de originar ação sobre ou a recepção de suas influências. [...] A sociação só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral de interação. A sociação é, assim, a forma, realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses. E é na base desses interesses – tangíveis ou ideais momentâneos ou duradouros, conscientes ou inconscientes, impulsionados casualmente ou induzidos teleologicamente – que os indivíduos constituem tais unidades. (SIMMEL, 1983b, p. 60).

É importante ressaltar, no conceito de socialização, a base de interesses que sustenta as relações de reciprocidade, origem da unidade na qual se realizam esses mesmos interesses. De acordo com Moraes Filho (1983), o processo de socialização seria composto pelas motivações dos indivíduos, seja em forma de impulsos, interesses ou mesmo objetivos.

Relacionando ao grupo de surdos, quais seriam as bases de interesses que orientam as relações de reciprocidade? Percebe-se que quando a escola ‘inclui’ ou ‘socializa’ os sujeitos surdos (ou outros com problemas especiais – motor, visual, etc.), com o interesse de estabelecer para esses sujeitos o processo de aprendizagem e lúdico (lazer ou atividades extraclasse), esses deveriam ser bem contextualizados na prática de ensino em relação aos professores, dentro de sala de aula, e ressignificar as questões curriculares. Mas, na verdade, a escola hoje age dentro do contexto de socializar e integrar o grupo de sujeitos surdos (objeto da pesquisa) aos ouvintes. E as escolas especiais para surdos, será que buscam agregar os surdos com os surdos? (SANTANA; BERGAMO, 2005).

São tantas perguntas que na verdade tem-se de se concentrar no objeto da pesquisa que é a identidade, embora esses temas se articulem dentro da temática, já que a escola é um das vias iniciais para a construção da identidade.

Retome-se a sociologia formal de Simmel, o qual pondera que a forma é o objeto próprio da Sociologia, é o invariante, enquanto os conteúdos concretos cabem às outras ciências sociais. Forma e conteúdo, porém, são inseparáveis. Cabe à ciência sociológica o trabalho de abstração, construtor imprescindível da forma. As formas puras funcionam como “tipos-ideais”, embora na vida social real estejam dispostas em fragmentos. Em outras palavras, compreende-se o conteúdo concreto como o indivíduo real e tudo o que está presente nele, tudo que motive as influências a serem dadas ou recebidas; enquanto a forma estaria ligada às interações, às modalidades e às formas de socialização.

De acordo com Simmel (1983b), ao se unir conteúdo e forma, se tem a sociedade real, no sentido amplo e costumeiro do termo. A separação entre eles, possível unicamente pela abstração científica, a sistematização das formas de socialização e interação (que dão aos conteúdos o caráter de social) é para Simmel (1983) o fundamento de uma ciência especial da sociedade. E é exatamente nessa separação entre conteúdo e forma da vida societária que se esclarece o conceito de sociabilidade.

Segundo Simmel (1983), as formas resultantes do processo de desenvolvimento e formação dos interesses e conteúdos individuais ou materiais, a partir das interações, quando liberadas dos conteúdos, ou seja, quando passam a existir por si só e também pelo deslumbramento oriundo da libertação mesma desses vínculos, se tornam sociabilidade. “O

‘impulso de sociabilidade’ extrai das realidades da vida social o puro processo da socialização como um valor apreciado, e através disso constitui a sociabilidade no sentido estrito da palavra” (SIMMEL, 1983a. p. 169).

Para a sociabilidade, as motivações verdadeiras da socialização, propiciadas pela vida, não apresentam nenhuma importância. A relação da sociabilidade com a realidade é meramente formal, sem atritos. Por essa razão, Simmel (1983b) entende a sociabilidade, categoria sociológica, como a forma lúdica da socialização. Essa relação soluciona o que o autor considera o maior impasse da sociedade: a distinção entre as dimensões de peso e importância da esfera social por um lado e do indivíduo, propriamente, por outro na sua vida total.

Não se ignora aqui que Simmel (1983) elabora “um tipo ideal” ao definir sociabilidade como uma interação que está isenta de qualquer outra motivação que não seja a interação em si mesma. Não é dessa maneira estrita que se busca utilizar o conceito aqui. Ao se estudar o dia a dia dos surdos, a maneira como se relacionam e estabelecem suas conversas, suas regras de aproximação ou evitação, ou seja, suas interações, o uso de uma forma mais abrangente do conceito é fundamental. Em outras palavras, busca-se aqui um uso do conceito de maneira que não se ignorem as motivações que orientam as interações dos surdos. Na sociabilidade, a forma social determinada é a reunião. Os atributos objetivos pertencentes aos integrantes da reunião, e que não dizem respeito a ela, não podem dela participar. Para a sociabilidade, atributos como cultura, fama, posição social e outras capacidades excepcionais não representam qualquer papel. Da mesma maneira, os traços mais pessoais, como o caráter, não devem participar da sociabilidade (SIMMEL, 1983c).

Um momento importante para se entender a sociabilidade, cuja compreensão também é cara a este estudo, é o momento da comunicação. Para Simmel (1987), as pessoas direcionam as suas falas a determinados conteúdos que desejam comunicar ou mesmo entender, graças à seriedade da vida. Já o conversar por conversar só é possível em uma reunião social, o que se observa nos surdos que participam da escola especial só para surdos, ou quando eles se encontram. A importância das formas pelas quais se realiza a troca de palavras quando também são oralizados e também a troca de sinais (LIBRAS) é derivada delas mesmas, ou seja, nenhum conteúdo tem importância por si mesmo para que a conversação se satisfaça como mera forma.

Todo esse arsenal teórico sobre a concepção de Simmel (1987) da sociabilidade, dentro do contexto da vida escolar diária, vai muito além de um processo de inclusão que tem o objetivo principal de dar a todos os alunos acesso igual à comunidade da turma e da escola,

porém essas concepções de sociabilidade são muito importantes, porque são o retrato atual da inclusão da escola regular (ouvintes) e da escola especial que matricula somente determinados alunos.

Segundo Pacheco *et all.* (2007) a escola está compreendida na maior parte do aprendizado, e tudo isso é atingido através de uma forma de comunicação (seja ela oral, escritas, gestos, sinais etc.) e age de modo a dar a todos alunos acesso igual à comunidade da turma e da escola. Porque a política das escolas deve ser de cultivar o domínio social, e também o aspecto cognitivo da educação escolar. Portanto, os profissionais que trabalham em escolas inclusivas devem trabalhar com comunicação e interação social dentro de sala de aula e empenhar-se, também, para apoiar a interação social fora da escola.

Essa comunicação pode ser definida como uma troca de pensamento e sentimentos. É este o primeiro passo da colaboração. Deve-se reconhecer que cada criança tem uma maneira específica e individual de se comunicar, mesmo elas tendo e falando ou sinalizando a mesma língua. As habilidades comunicativas são consideradas importantes e acha-se que a qualidade de interação social depende da qualidade de comunicação. Essas habilidades comunicativas envolvem o desejo de compartilhar e a vontade de entender os outros. Para essa comunicação se efetuar positivamente, é importante o desejo de se fazer comunicar e a confiança do interlocutor ou grupo a que ele esteja integrado. Se a confiança existe, os alunos têm mais vontade e são mais capazes de expressar o que sentem. Um grupo de alunos ou uma turma que apresente confiança entre si possibilita o desaparecimento do medo e dá um lugar a uma autoimagem e uma autonomia positiva, trazendo uma boa comunicação e desenvolvendo um bom aprendizado.

A interação social é muito importante nas escolas inclusivas, pois ela tem o papel importante de facilitar o aprendizado, uma vez que se todas as crianças estiverem bem agrupadas socialmente elas desenvolverão várias habilidades, como por exemplo: perceber os outros e aceitá-los; ser capaz de se comunicar e chegar a um consenso; ser ativo e sem medo; ter e demonstrar confiança e abertura em um diálogo com o outro; saber como começar a se relacionar com outros e como dar o *feedback* e saber lidar com o poder, competição e rivalidade.

As escolas inclusivas deveriam ser lugares onde a cultura escolar estivesse baseada no respeito a todos os seus membros, onde todos pudessem viver e aprender juntos sem medo e com muita autoconfiança e onde todos fossem responsáveis uns pelos outros e pela escola. As escolas podem encorajar a interação social por meio de métodos de ensino e de sistemas de ensino, mas também formando uma estrutura dentro da qual os alunos pratiquem a

comunicação. O programa de trabalho dos professores é criar situações de vida e de aprendizagem em que a comunicação e a cooperação possam acontecer, em que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades sociais. Essas habilidades devem ser construídas passo a passo. A qualidade de interação social na sala de aula depende do estilo de liderança do professor (PACHECO *et al.*, 2007).

e)O desenvolvimento de áreas de especialização dentro das escolas e as necessidades de serviços especializados

Ao longo do tempo, inclusive hoje, várias pesquisas atuaram e levantaram vários dados sobre diferentes papéis dos serviços de apoio. Primeiramente, é bom refletir que a definição e onde estão localizados os serviços de apoio, hoje, têm tido outra dimensão. Até recentemente, esses serviços eram considerados como avaliação e apoio especializado por um grupo de profissionais, - entre eles os mais requeridos são fonoaudiólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos - que a rede fornecia para esses serviços externos, onde a preocupação era e é um trabalho cujo cenário, além de um pertencimento só clínico, tinham e tem a se preocupar com o indivíduo, e não com o grupo ou turmas inteiras. O que está sendo identificada é a necessidade de um desenvolvimento dessas áreas de especialização dentro das escolas.

Pacheco *et al.* (2007) referem sobre um trabalho recente na Espanha, região da Catalunha, em que por meio de contatos e reuniões de profissionais externos e professores e profissionais internos, chegou-se a uma conclusão de que o trabalho deveria fazer parte da escola. Através dessa natureza de apoio externo e interno, o trabalho tomou as características de intervenção colaborativa, o que significou uma verdadeira mudança de padrão, à medida que a especialização, sendo compartilhada, deixou de ser privilégio de especialistas. Eles começaram a se encontrar em uma necessidade constante de treinamento e atualização, de acordo com as exigências feitas por alunos e com as prioridades estabelecidas pela escola. A natureza das intervenções por serviços de apoio referia-se, principalmente, a avaliação, consulta e treinamento do pessoal de ensino.

Pacheco *et al.* (2007) referem que as experiências das escolas Irlandesas sobre o serviço de apoio compartilhado deram um fortalecimento na relação pais-escola; como exemplos se podem citar: um fonoaudiólogo mostrou aos professores como eles poderiam utilizar melhor sua voz, um fisioterapeuta deu instruções sobre postura, alongamento e massagem; um terapeuta ocupacional deu sugestões sobre o uso de vários equipamentos, como o carrinho, a cadeira de rodas. Quando os serviços de apoio intervieram diretamente

com os alunos ou suas famílias, os profissionais adaptaram suas maneiras de trabalhar até certo ponto. Essas adaptações ou mudanças foram caracterizadas por apoiar aqueles aspectos curriculares que permitiam aos alunos surdos frequentarem uma escola dentro de um contexto comum.

f) Inclusão: é possível começar pelas creches

Um dos principais desafios nas reformas educacionais mais recentes de muitos países tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais e de cuidado para crianças pequenas, principalmente nos sistemas educacionais públicos. No caso específico das crianças que já nascem, ou que desde cedo apresentam deficiências, há mais de 30 anos é reconhecida a importância de um processo educacional formal, que na literatura vem sendo chamado de intervenção precoce ou essencial (GURALNICK 1997, 2001).

Os principais achados referentes ao impacto da intervenção precoce no desenvolvimento dessas crianças, segundo Kolucki (2000 ; 2001), seriam:

1. quanto maior o grau e a duração da privação de estimulação auditiva, mais permanente se torna a limitação;
2. a limitação não se restringe ao sentido privado, mas, também, ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
3. na maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que a intervenção (de tratamentos clínicos a processos educacionais) é mais bem sucedida quando feita nos primeiros anos de vida;
4. a experiência afeta o desenvolvimento, e inclusive o tamanho e a estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que recebam atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento.

A intervenção precoce está fundamentada na premissa de que crianças com dificuldades diferem em algum aspecto daquelas com desenvolvimento típico, e pressupõe-se que essas diferenças criam demanda para serviços (por exemplo, estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou estimulação ambiental), que vão além do que normalmente se encontra disponível para a maioria das crianças (BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE; WESLEY, 1998).

Tais programas têm sido, tradicionalmente, organizados de modo separado, sendo que na atualidade a perspectiva da inclusão escolar, impõe, justamente, o desafio de tornar os programas regulares de atenção à criança extensivos para aquelas que apresentem necessidades educacionais especiais.

Bailey *et al.*, (1998) explicam que os programas surgiram separadamente por conta dos mecanismos especiais de financiamento, da necessidade de treinamento especializado do professor, do acesso a serviços de ensino especial e de apoio de profissionais especializados. Os principais argumentos contra a inclusão na Educação Infantil são: a falta ou insuficiência de treinamento para professores (sobre desenvolvimento, cuidados infantis e educação especial); o baixo salário, a sobrecarga de trabalho e falta de outros serviços considerados fundamentais (avaliação individualizada, intervenção planejada personalizada e oferta de suporte familiar).

A inclusão é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja limitada à participação em salas de aula e centros infantis regulares, a princípio, as turmas e salas comuns se constituem o lugar onde o construto é normalmente operacionalizado (BAILEY *et al.*, 1998).

Odom (2000) considera que embora a definição de inclusão seja controvertida, há uma dimensão consensual que é a participação das crianças com necessidades educacionais especiais na mesma sala e turma para onde vão as crianças com desenvolvimento típico; e não apenas em algumas das atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar das mesmas atividades e rotinas proporcionadas aos seus colegas. Entretanto, o autor pondera que a decisão sobre colocação ou não em programas inclusivos deve ser baseada nas necessidades individuais de cada criança e nas preocupações e prioridades dos pais, sendo que para algumas crianças a solução pode não ser necessariamente a colocação em programas inclusivos.

Em relação à temática dos programas de inclusão na Educação Infantil existem revisões abrangentes (Nisbet, 1994; Odom, 1998, 2000, 2002; Sailor, 2002) que comprovam que: a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados; b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos; c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor ou

educador; d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos; e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que preveem a construção de interações sociais como parte do currículo.

Outros estudos apontam ainda que os cuidadores e educadores devem perseguir as metas individualizadas estabelecidas para as crianças especiais e recomendam que, na medida do possível, as intervenções com crianças pequenas sejam feitas durante as brincadeiras ou outras rotinas e distribuídas ao longo das atividades adequadamente contextualizadas (HORN; LIEBER; SANDALL; SCHWARTZ; WOLERY, 2002).

Thompson; Wickham; Wegner; Ault (1996) fazem as seguintes recomendações para os educadores:

- a) a preparação da classe para a chegada de um colega com deficiência severa, no caso das crianças pequenas, não precisa ser extensa e as informações devem surgir naturalmente;
- b) as crianças sem deficiências seguem o modelo do adulto para se comunicar com as crianças com deficiência, daí a importância de oferecer um modelo positivo;
- c) alguns companheiros da mesma idade podem aprender a usar estratégias de suporte como ajuda física e suporte facilitador;
- d) as crianças respondem com medo à criança que é agressiva e àquelas que apresentam comportamentos de isolamento, mas elas aceitam explicações na natureza comunicativa e podem aprender estratégias de enfrentamento;
- e) no caso da criança requerer acomodações, é conveniente explicar e demonstrar o equipamento e/ou dispositivo aos colegas e oferecer oportunidades para que eles os experimentem, sem desrespeitar a criança com deficiência.

Thompson *et al.* (1996) apontam a relevância do adulto parceiro no desenvolvimento e manutenção do companheirismo entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais. Os adultos, se necessário, podem mediar as interações iniciais utilizando-se das seguintes estratégias: convidar para participação; responder questões e oferecer propostas de interação em nome da criança com deficiência; acessar e providenciar as adaptações necessárias que permitam a participação da criança com deficiência; ensinar os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e diminuir gradualmente a mediação quando apropriado. Entretanto, os autores afirmam, e isso também foi evidenciado no presente estudo, que as pessoas que dão suporte à inclusão estão propensas a desprezar as

oportunidades de oferecer suporte para as interações, de instruir e de participar, a menos que tenham sido ensinadas para isso.

Loventhal (1999), ao fazer um balanço sobre os 30 anos de inclusão na educação infantil dos EUA, aponta que o caminho ainda necessário para um processo de inclusão bem sucedida envolve adesão consistente à filosofia, definição de papéis (para familiares, políticos, gestores, profissionais da educação regular e especial), colaboração em equipe, currículo e método de instrução apropriado, além de mudanças na formação inicial de professores de educação infantil. Numa revisão de estudos sobre o impacto de práticas inclusivas, Sailor (2002) concluiu em relação à Educação Infantil que os serviços de equipe interdisciplinar contribuem para o alcance de resultados positivos nos programas inclusivos, mas que para o serviço ser efetivo é necessário tempo adequado para o planejamento, agendas eficientes e uso racional do tempo.

Embora o sucesso de programas inclusivos na educação infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. No caso da Educação Infantil, apenas recentemente, a partir da promulgação da LDB de 1996, este nível de ensino passou a ser garantido como um direito das crianças pequenas. Em decorrência destes dispositivos legais, as creches passaram a se tornar parte do sistema de educação básica.

A previsão de serviços de Educação Infantil para a população com necessidades educacionais especiais aparece no artigo 58, do capítulo V da LDB/96, onde é afirmado o princípio da inclusão, com a especificação de que o atendimento à população infantil seria de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Entretanto, ainda parece escasso o processo de atenção a essa população na faixa etária de zero a seis anos, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento em que há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na Educação Infantil para todas as crianças.

Assim, diante do contexto atual da realidade do nosso sistema educacional brasileiro, elegeu-se como objeto de estudo a temática da inclusão escolar, circunscrita ao nível da Educação Infantil, e mais especificamente as creches. Direcionou-se, então, este estudo para investigar se seria possível e viável começar a inclusão escolar em creches, estabelecendo uma espécie de marco zero para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional.

g) Colaboração Família e Escola

A eficácia da intervenção com as crianças surdas e suas famílias é, provavelmente, influenciada pelo grau e preparação dos profissionais e da escola para desenvolver esse trabalho.

Fatores como a idade das crianças, as diversas formas de colocação, a necessidade de uma intervenção interdisciplinar, a capacidade para envolver e ajudar as famílias, são áreas que exigem preparação especializada (Bailey *et al.*, 1998). Luterman (1984) resumiu-se os seus pontos de vista sobre as características da escola e dos profissionais para trabalharem com as famílias das crianças com surdez. Elas incluem: capacidade para dar apoio emocional, fornecer informação cuidada e adequada, assegurar a ajuda de outros pais e elaborar programas adequados para pais.

No princípio dos anos 70, um número crescente de investigadores começa a fazer sentir a importância que é necessária atribuir à criança e ao seu poder e capacidade para desempenhar um papel ativo nas interações que estabelece com o envolvimento. Uma abordagem centrada na família deve procurar, antes de tudo, desenvolver as capacidades das famílias para responderem às necessidades específicas das crianças surdas, evitando que se tornem dependentes dos serviços de apoio.

Um primeiro passo no sentido de promover serviços centrados na família é o desenvolvimento, por parte dos técnicos, de capacidades de comunicação que lhes permitam estabelecer interações positivas com as famílias. Este postulado encontra justificação em várias razões, segundo Leigh (2009):

- a) A relação com os técnicos deve ser uma experiência agradável e não apenas mais uma fonte de "stress" ou de conflito como tantas outras que a família já tem que enfrentar;
- b) A vivência de relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas opiniões e valores, contribui para acentuar nessas famílias um sentimento de autonomia, competência e dignidade;
- c) Uma relação positiva entre escola, profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais. A construção de relações positivas de colaboração entre profissionais e pais justifica-se, também, por razões de eficácia.

A escola e os profissionais que mais se lamentam da falta de interesse e participação dos pais poderão compreender, através destas breves considerações, algumas das razões que

levam os pais a não participarem tão efetivamente quanto eles gostariam que acontecesse. Uma abordagem centrada na família procurará, também, interagir com ela no sentido de lhe criar oportunidades e meios para poder aplicar as suas competências atuais e desenvolver novas competências no trabalho que desenvolve, com vista ao crescimento e desenvolvimento do seu filho.

Toda esta filosofia de promoção da autonomia e da capacidade das famílias é contrária ao modelo em que, no quadro tradicional da educação especial, a escola e os profissionais (educadores, professores, terapeutas, psicólogos) se veem como “especialistas” e “peritos”, cujo papel principal é a programação e implementação de formas específicas de intervenção com as crianças (LEIGH, 2009).

Esta competência técnica que os profissionais atribuem exclusivamente a si próprios, colocam as famílias numa situação de consumidores passivos de serviços, de dependência relativamente à intervenção dos profissionais e, portanto, numa situação de demissão em relação às suas possibilidades e capacidade de participação nos programas educativos dos seus filhos.

Esta posição não parece, contudo, fácil de ultrapassar por parte dos técnicos, basicamente pelas “seguranças” que ela traz aos próprios profissionais. Não lhes é fácil aceitar que às famílias seja dada a oportunidade de escolherem os níveis de envolvimento nos programas e nos serviços, que definam e partilhem com eles os papéis que desejam assumir e, principalmente, que tenham um maior controle sobre as decisões a tomar. E tudo isto porque os profissionais consideram que tal situação lhes retira ou diminui o valor do seu estatuto e da sua formação profissional.

Contudo, e não obstante as tendências atuais privilegiarem uma abordagem centrada na família em detrimento de uma intervenção com enfoque exclusivo na criança (Bailey *et al*, 1998), o fato é que as práticas centradas na família constituem ainda, no Brasil, um processo em mudança. Sabe-se, hoje, que os processos de mudança são complexos e que muitos fatores estão envolvidos, incluindo a qualidade da formação recebida.

Segundo Leigh (2009 p.58), “Os pais são o elemento mais importante no processo de avaliar, educar e reabilitar crianças com deficiência”. No entanto, por várias razões, os pais são geralmente tidos como “inimigos”. São considerados por muitos profissionais como intrometidos, mal informados, muito envolvidos emocionalmente nos problemas do filho para poderem emitir mesmo a mais simples informação objetiva ou contribuir com qualquer ação eficaz. Por isso, são relegados para um segundo plano. Julga-se esta posição demasiado extremista, mas a experiência diz que, efetivamente, alguns técnicos têm, algumas vezes, certa

resistência e ansiedade perante a perspectiva de envolvimento dos pais. Outros aspectos que podem ser considerados limitativos da colaboração em relação aos profissionais e/ou técnicos que trabalham na escola são:

- a) alguma tendência para “exibir” a sua “formação” e adotar uma relação didática e autoritária;
- b) a dificuldade em admitir as suas próprias limitações em conhecimentos e capacidades;
- c) alguma dificuldade em ter em conta as necessidades e grau de diversidade entre as diferentes famílias;
- d) tendência para exigir demasiado dos pais.

Por seu lado, também os pais têm algumas limitações: podem sentir dificuldade em enfrentar as exigências que lhes são feitas pelos técnicos se, por exemplo, estão cansados ou preocupados com problemas familiares cotidianos que lhes são postos pela criança surda, por outros membros da família ou por problemas económicos (habitação, desemprego).

Segundo Pacheco *et all.*(2007) a colaboração e interação família e escola precisam se iniciar antes de os alunos serem apresentados à escola e ser constante durante sua educação escolar. O escopo e a natureza da colaboração relacionam-se com as necessidades; no caso dos surdos é necessário um atendimento anterior.

Com esse atendimento a família e o grupo de apoio irão verificar a singularidade de cada surdo, tendo em mente que cada um tem potencialidades a serem desenvolvidas. Com base nesse trabalho, se terá um novo olhar para as crianças surdas, em que haverá conotação de que todas as crianças fossem surdas. Os professores e os pais precisam valorizar e respeitar a habilidade de cada um a fim de construir uma colaboração progressista e produtiva.

Sugere-se que o sistema de apoio inicie a colaboração entre a escola e o lar. Isso precisa ser feito pelo menos um ano antes do início da educação escolar. Nos casos em que um sistema de apoio não foi envolvido nos primeiros anos de uma criança, a escola precisa ter iniciativa de formar colaboração dentro do lar. Assim que o contrato entre a escola e o lar for estabelecido, a escola deve assumir o papel da coordenação; formar, em colaboração com os pais, um plano estruturado, que mostre claramente a frequência de contatos e declare os propósitos e as expectativas da colaboração, que precisa ser avaliada regularmente.

Da mesma forma como a fase de preparação anterior à educação escolar, ela precisa ser uma tarefa conjunta a fim de preparar os alunos para a transição para a vida adulta ou para o próximo nível escolar, quando eles se confrontarem com mudanças significativas.

2) A escola especial para surdo conforme parâmetros da cultura surda

A escola especial para surdos é constituída pela chamada educação bilíngue. O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem a tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e escrita.

Dentro da filosofia bilíngue, o fator principal é a problematização dos processos linguísticos, nos quais ela tem se constituído ao longo da história dos surdos e da surdez. Nessa corrente do bilinguismo entende-se que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, preferencialmente, em sua modalidade escrita –, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo (LOPES, 2007).

A LIBRAS seria, então, considerada como a primeira língua (L1) da criança surda, e a aquisição do português se daria dentro das técnicas de ensino de segunda língua (L2), que utilizaria “habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante de suas experiências naturais com a LIBRAS” (L1), porém sem que esta seja apenas um mero instrumento daquela. A LIBRAS é utilizada dentro de toda a importância e valor que ela tem na vida da pessoa surda.

A educação, dentro da proposta bilíngüe, pode se dar de duas formas (Quadros, 1997): a L2 sendo ensinada ao mesmo tempo em que a L1; ou a L2 sendo ensinada somente depois do domínio da L1. A primeira forma é considerada questionável por Quadros, pois a afirmação de que a aquisição de duas línguas se dá, paralelamente, dependeria de como se define o conceito de “bilinguismo”. Tal definição dependeria de alguns critérios: origem (aprendizado dentro da família e/ou por necessidade de comunicação); identificação (a pessoa se identifica ou é identificada externamente como bilíngüe); competência (domínio das duas línguas); e função (uso em variadas situações, dependendo da demanda) (Skutnabb-Kangas 1994, citado por QUADROS, 1997).

Existe, ainda, a diferença entre bilinguismo e diglossia (embora ambos possam ocorrer simultaneamente): o primeiro envolve a competência e o desempenho nas duas línguas, e a diglossia seria o uso das duas línguas de forma complementar uma da outra.

Na segunda forma de educação bilíngue, com L2 sendo ensinada depois de L1, seja através de leitura e escrita, ou até mesmo com oralização, também é importante se avaliar a concepção que se tenha de bilinguismo. Tal concepção envolveria aspectos ideológicos e

filosóficos, que devem ser levados em consideração pela escola que aderir a essa proposta bilíngue.

Dentro dos aspectos da Língua de sinais, conforme decreto lei, essa filosofia visa a: 1) oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e no âmbito federal; 2) propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais nos âmbitos federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados; 3) considerar que a língua de sinal é uma língua natural da comunidade surda, constituindo-se língua completa e com estrutura independente das línguas orais; 4) considerar que a língua de sinal é uma língua que expressa sentido ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão; 5) propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais; 6) considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias; 7) considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade; 8) observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol inglês...); 9) reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão das cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas; 10) considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusivo dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.

3.7 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS

A LIBRAS, como as línguas de sinais utilizadas em outros países, apresenta organização, estrutura formal e gramatical próprias. A língua de sinais é um sistema de representação que se baseia em um número determinado de elementos, que são seus parâmetros formacionais (configuração da (s) mão (s), local de articulação - no espaço limitado entre o topo da cabeça e o cotovelo dobrado -, movimento de mãos, dedos, pulsos, braços) regidos por regras que estabelecem o modo como esses elementos serão combinados para expressar diferentes significados. Ela é uma língua desenvolvida e utilizada por comunidades de surdos no Brasil. Dessa maneira, o português pode ser aprendido, mas é considerado pelos defensores da LIBRAS uma segunda língua (ALMEIDA, 2000).

Uma questão importante quanto à aquisição da LIBRAS (L1) é que, se ela se dá de forma natural em crianças surdas que têm contato e experiências com esta forma de linguagem desde muito cedo, por serem filhas de pais surdos, o mesmo não acontece com a maioria das crianças surdas do Brasil, que têm pais ouvintes, e que por isso não têm acesso precoce à língua de sinais, e ficam prejudicados no desenvolvimento de sua L1 e conseqüentemente, de sua L2, o português (CURIONE, 1998).

Rodrigues (1993, citado por Quadros, 1997) faz uma análise do ponto de vista biológico sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas, e conclui que a língua de sinais se organiza no cérebro da mesma forma que as línguas orais, logo, é uma língua natural, e que por isso teria um período ideal para a aquisição (um período crítico, e depois deste o aprendizado seria deficiente). As crianças surdas (filhas de ouvintes) estariam, então, iniciando tardiamente seu aprendizado (depois do período ideal), sendo desta forma prejudicadas. Este autor diz que a natureza parece compensar a falta de audição com uma maior capacidade visual, e, portanto, ao se impor ao surdo uma língua oral, se está ignorando tal compensação.

A criança surda filha de pais surdos teria acesso a LIBRAS desde o início da vida, logo, pode desenvolver esta forma natural. Seus pais usariam a LIBRAS não só com a criança, mas também com os amigos e parentes. Já a criança surda filha de pais ouvintes teria um acesso restrito à LIBRAS, pois mesmo que seus pais usem essa língua, isso só ocorrerá na relação com a criança, não com os outros, o que impossibilita um contexto mais amplo de acesso à língua de sinais. Mesmo no caso de um contato precoce com a LIBRAS, a criança surda teria um prejuízo no acesso a informações, pois as crianças ouvintes têm, desde o início de sua educação, o acesso à herança cultural da humanidade, e com a criança surda não acontece isso, visto que tais conhecimentos são transmitidos pela língua majoritária (o português) (Curione, 1998, p. 99). Por isso a importância de se ensinar o português como L2 de crianças surdas: para que estas se tornem cidadãos plenos e conscientes de seus direitos.

Quanto a essa questão do acesso à língua de sinais por crianças surdas filhas de pais ouvintes, existem propostas que chegam ao ponto de dizer que o melhor seria tirar tais crianças de seus lares, colocando-as para passar tempo integral com adultos surdos, pois assim elas desenvolveriam sua linguagem, sua visão de mundo e sua cultura. Tais propostas não parecem considerar que a relação entre pais e filhos é de grande importância para o desenvolvimento da criança, em todos os aspectos (CICCONE, 1996).

Uma criança surda que tem os pais ou familiares surdos não teria um sentimento de anormalidade em si, visto que seu referencial de normalidade seria sua própria família. Não

haveria problemas, mas sim identificações (Perlin, 1998). Tal visão deve ser levada em consideração pelos profissionais que trabalham com surdos, pois tais profissionais tendem, geralmente, a ver a surdez como um problema, uma “deficiência” (QUADROS, 1997).

É uma característica dos grupos sociais ver seu próprio grupo como referencial, como parâmetro para comparar todos os outros grupos. É o chamado etnocentrismo (DA MATTA, 1993), em que um grupo social toma seus valores e cultura como “certos”, “normais”, e tratados como tal. O “outro” é sempre o errado; não tenta colocar-se no lugar deste outro, ver o mundo na perspectiva deste outro; fecha-se, pois, na própria verdade (aparente) que influenciará todas as relações sociais. Tais preconceitos estariam, então, nas relações dos próprios profissionais da área com a comunidade surda. A proposta bilíngue pede uma reflexão sobre isso, pois deve haver um respeito pela diferença, e uma aceitação e valorização da cultura da comunidade surda.

Faz-se importante e necessário, então, a presença de surdos adultos no processo educativo das crianças surdas, visto que assim esta entrará em contato com um membro de sua comunidade cultural, o que propicia a formação identitária e a aquisição de sua língua natural (L1) (Souza, 1998; Kelner, 2001; Kozłowski, 2001; Quadros, 1997). E aos pais caberia usar a língua de sinais com uma segunda língua (L2), para poderem não só propiciar o desenvolvimento lingüístico de seu filho, mas também ter uma relação mais ampla e completa com este.

Como a política educacional de inclusão tem se expandido cada vez mais no Brasil, o que se percebe é uma inserção no espaço escolar sem qualquer cuidado especial e onde o fracasso de experiências de aprender é mais numeroso que aquele das vivências de sucesso. Nesse contexto é que a experiência com intérpretes de língua de sinais em sala de aula começa a surgir. Prática ainda recente em no país, pouco conhecida e divulgada merece atenção e reflexão, buscando-se desvendar suas possibilidades e limitações frente às necessidades educacionais dos sujeitos surdos. Comum em diversos países, especialmente na América do Sul, essa prática geralmente é implementada em programas de Ensino Médio e universitário, quando o aluno surdo já percorreu a etapa fundamental de ensino em escolas especiais para surdos, e pretende seguir ampliando seus conhecimentos, já tendo um bom domínio da língua de sinais (LACERDA, 2002).

No Brasil, com a implantação da política de inclusão, os alunos surdos têm sido inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental. Essas experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa enfrentada pelos alunos surdo e as dificuldades sentidas pelos professores para a comunicação com essas crianças. Algumas

poucas escolas, atentas a essa problemática, têm permitido ou proposto a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, buscando uma possível solução para os problemas de incomunicabilidade e de desentendimento que enfrentam cotidianamente. Todavia, tais experiências são pouco numerosas no Brasil como um todo, e menores ainda são as reflexões divulgadas acerca dos limites e do alcance de tais práticas nesse nível de ensino.

No I Seminário: Surdos um olhar sobre as práticas em educação que aconteceu em Caxias do Sul entre 27 a 29 de setembro de 2001, levantaram-se tópicos importantes para a formação da educação bilíngue: a) O currículo da escola de surdos; b) A relação entre a comunidade surda e a escola de surdos; c) As relações com a família; d) A cultura surda; e) A formação do profissional surdo; f) Os educadores surdos; g) Os instrutores de língua de sinais; h) O monitor surdo; i) O pesquisador surdo_e j) Os surdos universitários.

a) Currículo da escola de surdos

1. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda, visando à fluência em língua de sinais;
2. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação;
3. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica;
4. Elaborar para as escolas de surdos uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo;
5. Reestruturar o currículo, atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade;
6. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária;
7. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerado como segunda língua;
8. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.

b) A relação entre a comunidade surda e a escola de surdos

1. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos;
2. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

c) As relações com a família

1. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, SUS e Associações um suporte com informações qualificadas às famílias, a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas à surdez;
2. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos;
3. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes, propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado;
4. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades;
5. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdo;
6. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

d) A cultura surda

1. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso;
2. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda;

3. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas socioculturais-artísticos e educacionais de surdos;
4. Estimular entre as crianças surdas, a criação de significados e a vivência das cultura/surda/s;
5. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

e) Formação do profissional surdo

1. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas;
2. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau;
3. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

f) Os educadores surdos

1. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm de serem educados na sua própria Língua;
2. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda;
3. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade;
4. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...);
5. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, como profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda;

6. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

g) Os instrutores de língua de sinais

1. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc;
2. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão;
3. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos;
4. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos;
5. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio;
6. Programar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc;
7. Programar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

h) O monitor surdo

1. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva;
2. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente;
3. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

i) O pesquisador surdo

1. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos;
2. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte;
3. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro;
4. Incentivar que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa;
5. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

j) Os surdos universitários

1. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular;
2. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando aos surdos condições semelhantes às de seus colegas ouvintes;
3. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda;
4. Programar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;
5. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda;
6. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes;
7. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo;
8. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos;
9. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais;
10. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária;

11. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda;
12. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

3.8 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O PORTUGUÊS COMO AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA (L2)

O L2 pode ser aprendido de três formas (QUADROS, 1997, p.83): simultaneamente à L1; de forma espontânea e não simultânea; e de forma sistemática. Em crianças surdas, as duas primeiras formas parecem inviáveis, no caso do L2, o português, visto que tais crianças não têm acesso natural a esta língua, simplesmente por não a ouvirem. No caso da L2 ser outra língua de sinais (de outro país, por exemplo) as formas de aprendizado simultâneas e espontâneas podem ocorrer, sem maiores complicações. Mas, como já foi dito, para as crianças surdas, as línguas orais só podem ser aprendidas de maneira formal e sistemática.

Para a aquisição da L2 é importante que se tenha certo domínio da L1. Collier (1989, citado por QUADROS, 1997) diz que o domínio da L1, por surdos, depende do desenvolvimento cognitivo, e que só ocorreria na puberdade; então, somente a partir desta é que se deveria ensinar a L2. Mas as pesquisas (QUADROS, 1997) indicam que adolescentes e adultos surdos têm, no processo de aquisição de L2, um desenvolvimento mais rápido nas habilidades comunicativas, porém, depois de três anos de contato com a L2, as crianças apresentam uma habilidade comunicativa maior, e os adultos e adolescentes mantêm certo sotaque.

Apesar da importância da aquisição da L1 para o desenvolvimento da linguagem e pensamento da criança surda, Quadros (1997) aponta que o domínio da L1 não necessariamente garante a aquisição da L2, sendo que podem existir casos de escolas que, mesmo usando a língua de sinais, ainda apresentam dificuldades em relação ao ensino do português.

Damhuis (1993, citado por Quadros, 1997), aponta três aspectos da interação que a criança tem com o ambiente linguístico e que são importantes para a aquisição da L2: o *input* (a recepção que a criança tem da linguagem); o *output* (a produção linguística da criança); e o *feedback* (a reação do outros à produção linguística da criança). No caso da educação de

surdo, o *imput* visual é essencial, fato que parece ser negligenciado por todos que lhe tentam impor uma educação oral.

Vários fatores, de natureza pessoal, social, política e cultural podem influenciar, de forma negativa, a aquisição de L2 por crianças (Quadros, 1997): o desenvolvimento intelectual da criança (que pode não ser ainda capaz de abstrações); a atenção da criança (que tende a ser imediatista, e que pode ser conseguida com estratégias do professor); o *imput* sensorial (as crianças precisam ser estimuladas de várias formas, através de jogos, brincadeiras, atividades físicas, etc.); a afetividade da criança (que deve ter os sentimentos respeitados); e a linguagem do professor (que deve ser significativa e deve estar dentro do contexto do aluno). A questão da significação do que é ensinado é de grande importância, pois uma instrução formal descontextualizada, com assuntos que nada tenham a ver com a realidade da criança tende a não prender a sua atenção. Mesmo ao se ensinarem as regras gramaticais, devem-se criar estratégias para que os alunos se interessem não se explicando a gramática com a própria gramática, mas sim dando a oportunidade de as crianças se comunicarem na L2 de forma relevante para estas, e inserir as regras neste processo. A comunicação deve ser significativa para a criança.

Em relação à aquisição da leitura e da escrita de L2 (o português), a criança surda poderá ter contato com essas modalidades através de histórias, de textos, de registros do cotidiano da escola. Tais histórias e textos devem, como já foi dito, ser significativos para a criança, e o professor deve auxiliar no processo de compreensão destes.

A compreensão do texto pode ser feita das partes (palavras, parágrafos, orações, etc.) para o todo, ou então o oposto: compreende-se o geral (o texto como um todo) para se analisarem as partes. Nesta última, a compreensão é tida como impulsionada pelo leitor, que cria hipóteses sobre os textos e vai confirmando (ou não) estas ao decorrer da leitura.

Já a não compreensão do texto pode acontecer devido a vários fatores não conhecimento de conceitos relativos ao texto; o leitor não consegue ativar seus conceitos (faltam dados no texto); o leitor interpreta o texto de uma forma diferente daquilo que o autor quis dizer. Muitas vezes a não compreensão dos textos se dá por uma leitura que privilegia apenas um dos aspectos, ou o geral (o todo), ou o particular (as partes).

Kozlowski (2001) propõe estratégias para o ensino de L2, que ficariam sob a responsabilidade de fonoaudiólogos e professores ouvintes. As atividades para a aquisição de L2 incluiriam leitura oral-facial, desenvolvimento das habilidades auditivas, trabalho com a voz, fala e aquisição da língua escrita.

Silva (2000) relata a prática de algumas atividades no ensino de crianças surdas numa escola do estado do Pará. Tal escola mantém espaços para certas atividades, como sala de leitura, brinquedoteca (onde se fazem oficinas de criação de brinquedos, e também se praticam jogos de faz-de-conta), sala de computadores (que são usados como recursos na aprendizagem). Também são realizadas atividades de educação física, artes plásticas e um programa de Psicomotricidade. Tudo isso visaria a um melhor ensino, tanto de L1 quanto de L2.

Em relação às pessoas surdas, o aprendizado de uma L2, o português, apresenta algumas dificuldades também devido ao fato de que as palavras escritas também têm sons, que para uma pessoa ouvinte estão claros, mas para o surdo não existe tal associação (sons e sinais gráficos); a escrita só é percebida visualmente. A escrita passa a ser algo abstrato para o surdo. Mas esse aspecto visual da escrita faz com que esta se assemelhe com a língua de sinais, e apesar da primeira ser gráfica e a segunda manual e facial, tal semelhança é relevante no processo de aquisição da L2 escrita, podendo servir como facilitador desse processo.

A criança surda, durante o processo de aquisição de L2 (leitura e escrita), apresenta alguns tipos de erros: seqüências de palavras que não respeitam a ordem convencional da língua portuguesa, predomínio de substantivos e, por vezes, uso de nomes no lugar de verbos (Gesueli, 1988, citado por Góes, 1999). Existem problemas, também na internalização de estruturas narrativas, e na própria interpretação dos textos.

Souza e Mendes (1987, citado por Góes, 1999, p. 2) constataram, ao analisarem a leitura e a escrita de surdos entre 13 e 20 anos (de diferentes escolas), que a maior parte só conseguia ler e interpretar textos curtos e simples, e alguns nem mesmo isso.

Algumas pesquisas apontam os erros da L2 escrita como indicativos de uma transferência dos conhecimentos da L1 para a L2, ou até como evidência de um processo comum na aquisição de ambas (Axelsson, 1994, citado por QUADROS, 1997).

Segundo Góes (1999, p. 11) “Pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos de sua língua de sinais”. Aparece, então, a suposição de que a escrita dos alunos surdos se apóia nas regras da língua de sinais. Seria uma “intrusão” de L1 na escrita de L2. Góes cita ainda Ferreira-Brito (1993), que diz que a língua de sinais não tem ainda um sistema escrito que lhe corresponda, devido à sua complexidade (sua tridimensionalidade). Mas se ainda não tem esse sistema escrito, para muitas pessoas surdas, a escrita do português seria esse sistema, ou seja, o português escrito seria a representação dos sinais.

Grosjean (citado por Góes, 1999, p. 11) diz que pessoas bilíngues, mesmo quando participam de interações monolíngues, nunca desativam totalmente a outra língua, mesmo se

dominarem ambas. E a possibilidade de tal desativação diminui ainda mais quando não se domina uma das línguas, o que parece ser o caso da maioria dos alunos surdos (tanto em relação a L1 quanto a L2). Os textos das crianças surdas teriam características de uma “instância de interação bilíngue”, em que as regras das duas línguas se interpenetram. Por isso a confusão entre português e sinais.

Existe, ainda, o fato de que os alunos surdos escrevem para seus professores, o que, nas práticas bimodais, acaba por misturar também as regras da língua de sinais e do português. Logo, para tais alunos parece natural o fenômeno de interpenetração, das línguas, que acabam por ocasionar os erros de escrita. O aluno escreve de forma bimodal para um professor que certamente o entenderá, por também ser bimodal (GÓES, 1999).

Svarttholm (1994, citado por Quadros, 1997), diz que esses erros de escrita não são peculiares às pessoas surdas, são semelhantes aos erros apresentados por pessoas ouvintes que estão adquirindo uma segunda língua (outro idioma, por exemplo), ou seja, os problemas de escrita não se relacionam especificamente com a surdez, mas com o fato de se estar aprendendo uma língua nova.

Os erros da produção escrita de pessoas surdas devem servir como instrumento para que se criem estratégias de desenvolvimento da própria escrita destes, e não, como uma barreira a esta. O método de análise de erros (classificar tais erros, estabelecer a frequência, as prováveis causas, o comprometimento da mensagem e criar estratégias para superá-los) parece ser adequado para o desenvolvimento da L2 escrita em pessoas surdas. Tal método é uma versão da linguística contrastiva, que trabalha com o conhecimento de duas línguas, no caso dos surdos, fazendo a comparação entre a L2 (português escrito) e a L1 (língua de sinais) (QUADROS, 1997).

A aquisição da L1 é importante no processo de aprendizado de L2, pois esquemas que se formam ao se aprender uma primeira língua são utilizados para o aprendizado da segunda. Além disso, a não-exposição à L1, a língua natural, pode causar danos na vida psicossocial do sujeito (SKLIAR-CABRAL, 1988, citado por QUADROS, 1997), o que não ocorre em relação à L2.

Então, no caso da comunidade surda, a L1 é essencial — as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento — e a L2 é necessária — as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte (QUADROS, 1997, p. 85).

As crianças surdas vivem dentro de uma sociedade onde sua comunidade é minoria, então, dentro deste ponto de vista, a aquisição do português torna-se importante para que a comunidade surda conheça seus direitos e os reivindique (SOUZA, 1998).

Os problemas que os surdos apresentam em relação à escrita, mesmo depois de longo período de escolarização, não estão, como já foi dito, relacionados especificamente com a surdez, mas têm relação direta com as práticas pedagógicas (que também fracassam na educação de pessoas ouvintes) (Góes, 1999). As experiências escolares das pessoas surdas são bastante restritas, com condições pouco propícias ao aprendizado do português. Nas séries iniciais, o uso da escrita é restrito, e mesmo posteriormente a leitura e a escrita resumem-se a textos simples e curtos (SOUZA, 1998).

Souza (1998) diz que alfabetizar é antes de tudo um ato político, ou melhor, um ato de conscientização política, que dá à pessoa alfabetizada a capacidade de raciocinar, de conhecer seus direitos, de ser um cidadão. Diz, ainda, que tal conscientização política não parece ser feita na educação de surdos, visto que o ensino do português é feito com textos curtos e simples (contos de fadas, fora da realidade do sujeito surdo), e que a pessoa surda, mesmo depois de longo período na escola, não conseguiria desenvolver sua consciência de cidadão, não teria condições de conhecer e reivindicar seus direitos. Para se modificar essa situação, Souza propõe uma maior participação de professores surdos na construção dos programas de ensino e que deveriam existir também cursos de formação para professores surdos.

As práticas pedagógicas, ou mais especificamente, as formas de se educarem as pessoas surdas estão alicerçadas por filosofias, por visões de mundo, e visões do que é linguagem, do que é educação, do que é deficiência (auditiva, no caso), e do que é o próprio surdo como pessoa e cidadão. Enquanto tais visões estiverem plenas de preconceitos, a educação de surdos será realizada como se estes fossem pessoas incapazes, e os próprios professores surdos (e a língua de sinais) continuarão a serviço dos interesses da maioria (os ouvintes) (SOUZA, 1998).

CAPÍTULO IV

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A identidade de alguém é aquilo que ele tem de mais precioso [...]. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos isolamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

Claude Dubar (1997, p. 13).

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta tese se propõe a examinar a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade da linguagem e constituição dos sujeitos surdos. Especificamente:

- a) Estudar aspectos da identidade do surdo em contextos escolares oralistas e bilíngues;
- b) Analisar as relações entre as visões que a família e professores têm acerca da língua de sinais e da língua oral na constituição da identidade do surdo;
- c) Abordar e descrever a percepção que os pais e professores têm sobre a surdez no processo em que o surdo constrói sua identidade.

Assim colocados os objetivos, a partir da questão básica, pergunta-se qual: deve ser a grande característica na formulação do método que viabilize examinar os objetivos acima? Em que particulares pontos deveriam ser necessariamente considerados os objetivos clara e manifestamente examinados? Antes de tudo, primeiramente, dada a experiência da pesquisadora na área de Fonoaudiologia bem como alguma vivência na área de Psicopedagogia e Educação Especial, deu-se ênfase ao entrecruzamento destes saberes.

Segundo, explorou-se a questão básica, em relação à experiência da pesquisadora, dirigindo-se perguntas aos pais, educadores e aos sujeitos surdos, a fim de se conhecerem os aspectos da identidade do surdo, nos contextos escolares, oralistas e bilíngues.

Terceiro, pressupõe-se que ao serem analisadas as relações entre as visões que família e professor têm acerca da língua de sinais e da língua oral, permitir-se-ia entender e descrever a identidade do surdo.

Quarto, houve a preocupação em se focalizar alguns dos fundamentos teóricos chave com relação à estigmatização do surdo e sua construção da identidade, num ambiente da educação especial.

Quinto, houve a preocupação de dar visibilidade a alguns insights que foram apreendidos, observados, vivenciados durante a pesquisa, com relação à construção da identidade do surdo, em termos de necessidades especiais (disability) e inclusão.

Todas essas preocupações, ao longo da pesquisa, se constituíram numa desafiante, tolerante e agradável, para não dizer excitante, experiência e vivência. Essas experiências e ou vivências necessitaram ser fielmente evidenciadas a seguir. Ademais, buscou-se apresentar um ponto de vista dignificado sobre a diferença.

Nessas percepções, o envolvimento das famílias, dos professores e dos surdos, necessitava ser capturado em suas preocupações, frustrações e alegrias, dado que se estava contribuindo para, de algum modo, construir saberes, para posteriores mudanças e para o desenvolvimento de conhecimento e entendimento.

Na busca desse “ouvir” a família, o professor e o surdo, em termos de fidelidade na audiência, preferiu-se, como método, “ouvir” as falas e seus significados, tanto o discurso da esperança quanto o discurso da desilusão.

O essencial é que a *disability* não é, nesta tese, ouvida ou vista como uma tragédia, castigo ou resultante de culpa dos pais, ou uma doença em necessidade de cura, ou sob sentimento de caridade, de dependência, em termos de atitudes e relacionamentos piedosos. É um assunto, nitidamente aqui conduzido sob a postura de direitos humanos. Nesta perspectiva, como pesquisadora, ou especialista na área, a autora foi desprovida de discriminação, exclusão e estigmatização, ou de sentir incapacidade de experimentar conviver com um ser humano, sendo percebido como sujeito com direitos de inclusão à cidadania. Foram, assim aspectos considerados fundamentais, como Richard Hurst (1996) relembra, conforme Odom (2002, p.8):

For disabled people in particular the interaction between our right to individual freedom and choice and control over our own lives and our right to non discrimination and inclusion measures is crucial. Our exclusion has been so systematic and rigorous that there is a need for fundamental changes to society in order to support our inclusion.

Dada a questão básica deste estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, considerando os objetivos da pesquisa e o caráter do tipo de informação que se queria obter e

que permitisse refletir e dar “voz” às experiências vivenciadas pela família, pelo professor e pelo surdo, sobre o objeto da investigação: a identidade do surdo.

Os estudos qualitativos, conforme Denzin; Lincoln, (1998, p.5): “são inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa” e são adequados naquelas situações nas quais as preocupações do investigador orientam-se para “significados pessoais, para o estudo de interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo ensino aprendizagem”. Suas modalidades caem em quatro categorias:

- a) Estudo de caso – intenso e profundo de um só sujeito, pequeno grupo, ou situação;
- b) Teoria Fundamentada – descoberta indutiva da teoria a partir de dados;
- c) Etnografia – observação prolongada e participante em contexto natural;
- d) Descritivo – estudos que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores.

Ao invés da metodologia quantitativa, preocupada na obtenção de medições sistemáticas e teste rigoroso de hipóteses, a investigação qualitativa associa-se a métodos de observação naturalística, ao estudo de caso, à etnografia, ou seja, a métodos que conduzem à obtenção de dados de tipo narrativo em que o investigador é, via de regra o principal “instrumento de medida” do estudo e em que o objetivo da pesquisa é o de conseguir uma visão holística do fenômeno em estudo (DENZIN; LINCOLN, 1998).

Segundo, Fernandes, 2006, p. 52:

A representação social aparece como teoria e método que nos ajuda a perceber e refletir sobre o objeto de investigação. Nesta direção, considerando a realidade a investigar e as pretensões do estudo de dar voz aos que vivem e dão significado às suas experiências no cárcere, recorreremos à abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo Laville e Dione (1999), a história de vida, como procedimento investigativo, pode ser configurada como uma narração autobiográfica, uma vez que é a própria personagem que a constrói e a produz estimulada, influenciada ou orientada pelo pesquisador. Portanto, optou-se pela pesquisa qualitativa como eixo metodológico, em representações sociais e sugeridas por Ludke (1986), Bogdan e Biklen (1994), Moscovici (2004).

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

1. Professores;

2. Pais ou responsáveis pelos surdos;
3. Surdos.

Foram entrevistados 10 surdos, sendo cinco matriculados em escola regular e cinco matriculados em escola especial para surdos e seus familiares e ou responsáveis. Também, submeteram-se às entrevistas 12 professores, sendo seis professores da escola só para surdos, que se chamou de escola A, e seis professores da escola regular que se chamou escola B. Os sujeitos desta pesquisa foram agrupados:

- Apresentam-se os dados referentes aos surdos, pertencente à escola só para surdos, que serão chamados de A1; A2; A3; A4 e A5 (quadro 5.1).
- Apresentam-se os dados referentes aos surdos, pertencentes à escola regular, em que serão chamados de B6; B7; B8; B9 e B10 (quadro 5.2).
- Apresentam-se dados sobre os pais e ou responsável dos surdos que estão na escola só para surdos, que serão chamados de FA1; FA2; FA3; FA4 e FA5 (quadro 5.3).
- Apresentam-se dados sobre os pais e ou responsável dos surdos que estão na escola regular, que serão chamados de FB6; FB7; FB8; FB9 e FB10 (quadro 5.4).
- Apresentam-se os dados referentes aos professores da escola só para surdos, que serão chamados de PA1; PA2; PA3; PA4 e PA5 (quadro 5.5).
- Apresentam-se os dados referentes aos professores da escola regular, que serão chamados de PB6; PB7; PB8; PB9 e PB10 (quadro 5.6).

A escolha desses surdos assentou-se sob seleção dos sujeitos utilizados em ambas as escolas chamadas A e B, sendo cinco surdos que estudam em escolas de ensino especializado só para surdos e cinco que estudam em escola regular. O perfil dos surdos a serem entrevistados contemplou os seguintes critérios: 1) surdos com perdas auditivas de grau severo e profundo; 2) surdos alfabetizados; 3) surdos que possuem um tipo de comunicação: oralização, LIBRAS e ou gestos indicativos e finalmente se encontrarem matriculados em instituições de ensino diferenciados, uma chamada A - aborda o bilinguismo e a chamada B - aborda o oralismo.

Alunos	Sexo	Idade Atual	Suspeita do Diagnóstico	Idade do Diagnóstico	Grau da Perda Auditiva	Etiologia da surdez	Início da Proteização	Escolaridade	Tipo de Língua (comunicam-se)
A1	M	13 anos	7m	2 anos	Severa a profunda	Idiopática	Não usa	4ª série	LIBRAS
A2	M	17 anos	01 Ano	8 anos	Profunda	Idiopática	Não usa	4ª série	LIBRAS (não oraliza)
A3	F	17 anos	0,8	03 anos	Profunda	Rubéola	Usou mas não se adaptou	4ª série	LIBRAS
A4	M	18 anos	0,8	02 anos	Profunda	Rubéola	Não usa	4ª série	Gestos e não sabe LIBRAS
A5	F	16 anos		0, 8	Profunda	Adquirida	Não se adaptou	4ª série	LIBRAS e oralização

Quadro 5.1 - Dados dos surdos da escola de surdos. (ESCOLA A – A_)

Alunos	Sexo	Idade Atual	Suspeita do Diagnóstico	Idade do Diagnóstico	Grau da Perda Auditiva	Etiologia	Início da Proteização	Escolaridade	Tipo de Língua (comunicam-se)
B7	F	15 anos	0,5	0,07	Severa	Rubéola	0,9	1º Ano ensino médio	Oralização e por LIBRAS
B8	F	15 anos	0,6	0,07	Profunda	Idiopática	0,9	6ª Serie do ensino fundamental	Oralização e por LIBRAS
B9	F	15 anos	0,3	0,6	Profunda	Rubéola	0,07	1ª ano do segundo grau	Oralização e por LIBRAS
B10	M	13 anos	0,8	1,00	Profunda	Idiopática	1,02	7ª Serie do ensino fundamental - estuda em escola regular.	Oralização e por LIBRAS
B11	F	13 anos	0,6 - 0,8	1,04	Severa	Genética	1,09	7ª Serie do ensino fundamental - estuda em escola regular	Oralização e por LIBRAS

Quadro 5.2 - Dados dos surdos da escola ouvinte. (ESCOLA B – B_)

A pesquisa teve como sujeitos, na escola A, cinco surdos, com perda média de 70 dB a 100 dB, o que significa surdez severa e profunda. Todos são filhos de pais ouvintes e iniciaram sua vida em escola especial e depois passou para escola especializada de portadores de surdez.

Os sujeitos da escola B apresentam características de cinco sujeitos surdos, com perda média de 70 dB a 100 dB, o que significa surdez severa e profunda. Todos são filhos de pais ouvintes, que optaram em matricular seus filhos em escola regular, desde o início de sua vida. Tiveram como metodologia o oralismo, sem ter intérprete em sala de aula até quarta série do Fundamental menor. A partir da quinta série do Ensino Fundamental, os pais exigiram os direitos de acordo com a lei de 1994, decretada em Salamanca – Espanha, de terem intérprete (sujeitos que realizam a LIBRAS simultaneamente com o professor de sala de aula aos alunos surdos), em sala de aula. Todos esses cinco sujeitos surdos aprenderam LIBRAS por volta dos 8-12 anos de idade, através da orientação da fonoaudióloga, que justificava sua utilização a partir da compreensão de que a LIBRAS, além de ser a língua materna do surdo, traria uma contribuição para desenvolver um melhor processo de ensino aprendizagem. Todos esses surdos também usam prótese auditiva (AASI) e dialogam por meio da oralização e LIBRAS (língua brasileira de sinais); uns apresentam articulação e tonalidade vocal melhor que outros. Quanto à leitura labial, todos os cinco se destacam, apresentando um bom desenvolvimento dessa habilidade e utiliza recursos visuais como estratégia para seu aprendizado. Portanto, as interações em sala de aula, em relação professor-aluno surdo se dão através da língua brasileira de sinais, através do intérprete em regime integral (em todas as matérias).

Nesse momento, é interessante citar os trabalhos de Souza (1999) e Lacerda (1996), que estabelecem uma relação entre a situação em sala de aula a partir da semelhança com a lenda bíblica de Babel, demonstrada pelo fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua, o que pode acarretar sérias consequências para o processo de construção de conhecimento. Portanto, a situação ensino-aprendizagem aparece, sem dúvida, comprometida e com inúmeras lacunas, uma vez que essa linguagem não pode proporcionar reflexão sobre o mundo, o que cria e revela uma limitação tanto nas práticas de quem ensina quanto nas daqueles que aprendem (SOUZA, 1999).

As proposições de Vygotsky (1989) e Bakhtin (1995) acerca da linguagem permitem se realizar uma reflexão e impelem a pensar uma forte mudança na prática pedagógica, devendo orientar-se pela importância do aprendizado da LIBRAS, estendido a todos os integrantes da escola (professores, funcionários, alunos, direção e entre outros), requerendo, portanto, mudanças profundas na cultura escolar, o que não é factível de um ano para outro.

	Idade do pai	Idade da mãe	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Nº de Filhos	Tipo de língua (comunicam-se)
FA1	47	46	Serviços gerais de obras	Aposentada	02	Oralizam e gesticulam. (pais não sabem Libras)
FA2	52	48	Desempregado	Desempregada	02	Libras um pouco e gesticulam.
FA3	50	47	Desempregado	Faxina	03	LIBRAS
FA4	48	45	Aposentado	Vendas	02	LIBRAS
FA5	52	47	Militar	Pedagoga	02	Oralização e por LIBRAS

Quadro 5.3 - Dados dos pais da escola de surdos (família da escola A – FA_)..– F).

	Idade do pai	Idade da mãe	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Nº de Filhos	Tipo de Língua (comunicam-se)
FB6 Mire	42	36	Militar	Profª de Ed. Física de criança especial e Enfermeira Ana Nery	02	Oralização e por LIBRAS
FB7 Rafa	43	38	Comerciante	Contadora	01	Oralização e por LIBRAS
FB8 Gabi	42	38	Administrador	Fonoaudióloga	02	Oralização e por LIBRAS
FB9 Alessandro	47	40	Administrador Comerciante	Profª. de Ensino Médio - Pedagoga	01	Oralização e por LIBRAS
FB10 Bia	36	30	Advogado	Advogado	02	Oralização e por LIBRAS

Quadro 5.4 - Dados dos pais da escola ouvintes (família da escola B – FB_)..

	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação como docente	Tempo que trabalha com alunos surdos	Tipo de Língua (comunicam-se)
PA1	42	F	Pedagogia (mestranda)	26	02	LIBRAS
PA2	44	M	Pedagogia (mestrando)	20	01	LIBRAS e Oralização
PA3	56	F	Pedagogia	30	24	LIBRAS e Oralização
PA4	44	F	Letras e Instrutora de Surdo	22	21	LIBRAS
PA5	38	F	Pedagogia	16	03	LIBRAS e oralização
PA 6	39	F	Pedagogia	16	15	LIBRAS

Quadro 5.5 – Dados dos professores da escola A só para surdo. (Fica registrado como PA_).

	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação como docente	Tempo que trabalha com alunos surdos	Tipo de Língua (comunicam-se)
PB7	42	F	História	18	09	Oralismo
PB8	41	M	Letras - Espanhol	04	03	Oralismo
PB9	44	F	Letras – Língua Portuguesa	22	12	Oralismo
PB10	38	M	Historia	22	10	Oralismo
PB11	40	M	Letras	14	09	Oralismo
PB 12	41	F	Ciências Biológicas	15	15	Oralismo
PB13	27	M	Matemática	03	03	Oralismo
PA 14	48	M	Geografia	23	15	Oralismo

Quadros 5. 6 – Dados dos professores da escola regular (Fica registrado como PB_).

4.3 CONTEXTO DOS ESTUDOS

Foram realizadas em dois tipos de escola, uma do ensino regular, e a outra de ensino especial só para surdos. Ambas as escolas escolhidas para esta investigação configuram-se como experiências significativas no campo dos estudos sobre a surdez. Apresentar-se-á caracterização de cada escola:

- a) a escola designada como A é especializada para portadores de surdez, pública, logo pertencendo ao Estado, localizada em Salvador;
- b) a escola B, sendo escola regular (alunos ouvintes) e alunos portadores de necessidade especial (surdos e outras patologias) matriculados como inclusão, é uma escola particular, localizada em Recife.

4.4 PERFIL DA ESCOLA PARA SURDOS – ESCOLA A

Essa escola sempre se constituiu num espaço educacional de surdos, oferecendo escolarização de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento (EJA I), implantado no ano de 2004, no turno noturno. Historicamente, essa escola é pioneira na Educação de Surdos no Estado da Bahia, vindo a desenvolver experiências pedagógicas que promovem a construção do conhecimento do sujeito surdo, concorrendo para sua inclusão social. Tem como marco, em 2005, a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, que vem solidificar a política inclusiva educacional do Estado, com viabilização de diversas ações conjuntas, entre parceiros, o que resultam na melhoria da qualidade da Educação de Surdos no Estado da Bahia.

Esse espaço escolar não se restringe apenas à escolarização dos alunos surdos. Desenvolve um programa em que articula atividades fundamentais para inclusão e mudança de postura em relação aos sujeitos surdos. São elas: 1) capacitação de profissionais; 2) cursos de LIBRAS, na própria escola, para alunos, educadores e comunidade; 3) materiais adaptados para o trabalho com o surdo (português como segunda língua para o surdo); 4) aulas sobre a história e cultura do sujeito surdo, na própria escola, destinadas aos alunos, familiares, educadores e comunidade. Esse programa visa legitimar a educação do portador de surdez,

propiciando seu desenvolvimento bio-psico-sócio-cultural, bem como sua inserção na sociedade, como cidadão crítico e participante.

4.5 PERFIL DA ESCOLA REGULAR – ESCOLA B

Essa escola é privada, oferecendo escolarização desde a Pré-escola até o Ensino Médio, aceita sujeitos portadores de necessidades especiais, contudo, limita seu quantitativo a dois alunos por turma. Apresenta uma temática de inclusão, apesar de estar longe dela, sob a influência das idéias contidas na Conferência de Mundial de Educação para Todos, que aconteceu o encontro realizado em Salamanca na Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994.,

Nesta Conferencia que teve presente mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, redundou na Declaração de Salamanca ratifica a importância da inclusão dos chamados portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e detalha propostas sobre a necessidade de uma preparação das escolas regulares no que concerne a espaço físico, corpo docente, material didático etc.

Alguns dos seus professores são capacitados, mas a maioria não apresenta especialidade na área de surdez ou outra patologia que o aluno possa ter. Todos esses alunos, matriculados nessa escola, têm apoio profissional fora da escola, dependendo da patologia que apresenta como fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, etc.

Nessa escola se observa, no terreno prático, que já se constata as iniciativas no sentido de atender a um dos critérios fundamentais para haver o desenvolvimento pedagógico adequado das pessoas surdas: a língua de sinais. Como meio de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontram alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes, o intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) tem sido valorizado. Sobre isso, afirma Fernandes (2003) que garantir a presença do intérprete em sala de aula é um passo importante, mas insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Para ela, todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade.

4.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Usaram-se os seguintes instrumentos de uma forma geral, como já fora apresentado:

- a) Entrevista com os professores das devidas escolas (APÊNDICE A);

- b) Entrevista com os pais de surdos (APÊNDICE B);
- c) Entrevista com os surdos (APÊNDICE C);

4.7 PROCEDIMENTO E COLETA DE DADOS

Com base no referencial teórico, propôs-se o estudo da construção da identidade do sujeito surdo matriculado em escolas de ensino regular (escolas de ouvintes) e surdos matriculados em escolas de surdos, com utilização de dados fornecidos pelos surdos, familiares e professores, a partir das entrevistas. O levantamento dos depoimentos contou com a participação de doze pais, doze surdos e doze professores.

A pesquisadora entrou em contato com os pais e a escola, agendando, por telefone, horário disponível para todos, com a finalidade de realizar a entrevista, respeitando-se a motivação e o interesse do aluno em participar da pesquisa. Considerando-se o objetivo, a população em estudo e os aspectos relacionados à viabilidade da coleta de dados, a entrevista foi tida como a forma mais indicada para a realização do levantamento.

Foi elaborado um roteiro prévio da entrevista para a coleta dos depoimentos, roteiro esse que foi reconstruído a partir do percurso do diálogo entre entrevistador e entrevistados, contemplando um mesmo eixo norteador. A organização da entrevista foi concebida com base no objetivo da pesquisa, incluindo temas relacionados com a revisão de literatura. Nesse roteiro, por entender que as concepções estão relacionadas com as condições objetivas de vida das pessoas, foi aberto espaço para que os entrevistados discorressem sobre suas origens socioeconômico-culturais (dados pessoais e de identificação).

Os registros das entrevistas com as professoras, pais e/ou responsáveis e alunos surdos foram transcritos, passo a passo, registrando-se, na íntegra, os depoimentos obtidos. Selecionaram-se alguns sujeitos que autorizaram filmagens de seus depoimentos para elucidar este trabalho, observando-se o que prescreve o Termo de Compromisso (Apêndice E).

4.8 COLETA DE DADOS

Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com roteiro previamente elaborado. Segundo Bardin (1977), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. Ela esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no

espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Elas foram gravadas em áudio e transcritas, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fidedigna. De posse de todos os dados, fez-se a transcrição passo a passo, registrando-se na íntegra os depoimentos obtidos. Em seguida, classificaram-se os dados a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1999, p. 235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos das descrições sobre o tema em foco.

A análise da entrevista deu-se em três grupos: o primeiro foi dos professores da escola de surdos e professores da escola regular; o segundo caracterizou-se na categoria dos pais ou responsáveis dos surdos e a última, os próprios sujeitos surdos. Para tanto foi elaborado um roteiro semiestruturado com temas centrais pertinentes a cada grupo, na tentativa de responder as questões norteadoras da presente pesquisa como: Qual a importância do tipo de universo cultural e lingüístico na construção da identidade de indivíduos surdos? Ou ainda, como se dá o contraste entre a cultura surda e a cultura ouvinte no processo de construção da identidade? No conjunto dos dados coletados, pôde-se verificar a diversidade no interior dos grupos surdos bem como as diferentes maneiras dos grupos oralizados, em que vale ressaltar que todos do último grupo sabem e usam LIBRAS quando estão com seus pares.

CAPÍTULO V

5. FALAS DOS PROFESSORES, FAMÍLIA E SURDO: Significados quanto à Identidade

I, however, cannot accurately describe myself without using the word deaf.

Bonnie, Tucker (1995, p. xix) In: *A Lens on Deaf Identities*.

LEIGH (2009, p.31).

O interesse na identidade do surdo será, a seguir, o resultado, sobre as vivências e experiências do convívio do surdo, sob a visão do professor, da família e do próprio surdo, em três dimensões, a saber: Escolaridade, Comunicação e Relacionamento.

Sob tais dimensões, apresentam-se a seguir as perguntas realizadas nas entrevistas, aos professores (APÊNDICE 1), familiares (APÊNDICE 2) e ao próprio surdo (APÊNDICE 3).

Nestas entrevistas, compostas de perguntas e respostas, vem com o objetivo de tentar-se-á descortinar, desvelar ou conferir sentido à identidade do surdo, construindo-lhe a teia de significações que os professores (as), famílias e os próprios surdos conferem, ou tecem, sobre suas experiências. Ou seja, descrever ou tentar compreender que os significados daqueles atores conferem experiência da surdez quanto à identidade do surdo nas dimensões da escolaridade, comunicação e relacionamentos.

Nesse contexto, ao buscar as “vozes dos surdos”, trar-se-á para a cena a questão do “quem eu sou”? - sem desconectá-la dos contextos onde é construída a identidade. Como ela está sendo significada pelos sujeitos que a vivem? Pressupõe-se que professores e famílias trazem consigo um acervo de saberes, que os orientam e servem-lhes de referências no lidar com o surdo. Trazem, também, significações, construções e desconstruções no cotidiano do contexto educacional e familiar do surdo, estas vistas como campo de conexão da família e da escola, em sua identidade e subjetividades com as situações ali vividas, entrelaçadas, tecidas e expostas. Ao “dar voz” a estes sujeitos, pensa-se em aprender sobre a construção da identidade dos surdos.

Assim, vai-se “dar voz”, para compreender as representações dos professores e famílias. Associa-se, assim, solidariamente, gestos, olhares, palavras, sentimentos e vozes do

surdo. É ouvir o “som do silêncio” e entender a sua identidade. Como argumenta Leonardo Boff⁶:

[...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências têm em que trabalha que desejo alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão, sempre, uma interpretação (BOFF, 1998, p.9).

5.1 FALAS DOS PROFESSORES

Nesse primeiro momento vai-se focar o primeiro grupo, ou seja, as entrevistas com os professores em que se buscou destacar os aspectos mais importantes relatados pelos participantes quanto à **Escolaridade, Comunicação e Relacionamentos** dentro da experiência educacional de cada entrevistado, com o objetivo de saber como vivenciar o processo da construção da identidade do indivíduo surdo.

Para se chegar a conhecer melhor a construção da identidade do surdo, nesta pesquisa os participantes desse grupo foram solicitados a opinar sobre a forma de se relacionar com: visão sobre ser surdo; os surdos (relação professor-surdo); como se dá a relação entre seus pares dentro do ambiente escolar (surdo-surdo); dificuldade quanto à inclusão ou integração; a relação surdo-ouvinte, dentro e fora de sala de aula e de todo contexto institucional.

A análise dos enunciados foi feita em um discurso objetivo e sistematizado das respostas dos 14 professores pesquisados, de uma forma geral, destacando-se caso necessário, a peculiaridade de cada narrativa individual.

Para tanto, todos os professores das duas escolas foram unânimes no posicionamento de que a surdez não é uma doença, mesmo os que pertencem à linha oralista que, na literatura, refere que o surdo tem uma cura e para ele é apresentada à reabilitação como forma de se tornar um ouvinte, observando uma modificação no modelo em que a surdez é uma patologia e necessita oralizar o surdo para ele ser um ouvinte. Pelos discursos e narrativas durante toda a entrevista, se pode afirmar, em uma mudança de pensamento dessa linha, que o objetivo da oralização do surdo passa dentro de um processo em que facilitaria o convívio junto da comunidade ouvinte.

⁶ Leonardo, Boff. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 19 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

5.1.1 Escolaridade

Pergunta-se: Em sua opinião qual seria o principal objetivo da escolarização de uma criança surda?

Para a escola de surdos, todos foram unânimes em afirmar que a escolarização de uma criança surda faz parte da construção de sua identidade, como argumenta (LEIGH, 2009, p. 73-80), que dentro da escola, a criança surda tem que ter a sua língua (Língua de Sinais), pois a sua comunicação é um dos formadores da identidade interna do sujeito surdo; esse processo se depara com a interação da cultura surda, a ideologia e filosofia do grupo e o aprendizado da língua de sinais. Podem-se citar as falas dos cinco professores da escola de surdos (PA_):

PA1 - *“Seria dar a voz do sujeito surdo. Tirá-lo do assujeitamento [...] (informação verbal)*

PA2 - *“Inserção plena, em todos os campos, mercado de trabalho, escola, desde que todos descubram e compreenda a surdez – a surdez não é só apenas um individuo que não ouve e sim, uma complexidade que necessita estudar e estar sempre se capacitando”.*

PA3 - *“Ele tornar-se apto em sua comunicação (LIBRAS) e ser realmente inserido na sociedade, num ambiente familiar”.*

PA4 - *“Em adquirir conhecimentos dentro da filosofia bilíngue”.*

PA5 - *“Seria a relação com seus pares. Aprender libras e a escrever; é na escola que tem o ensino mais sistematizado e a grande dificuldade é que muitas vezes a própria família não sabe LIBRAS”*

PA6 - *“Dominar a língua de sinais, pois a língua de sinais é sua língua materna. O domínio da língua materna é sua identidade – que é a LIBRAS”.*

Na verdade, a trajetória na educação de surdos tem provocado permanentes questionamentos acerca das marcas surdas nos espaços escolares e suas repercussões nas

práticas docentes. É interessante ressaltar alguns aspectos dessa prática docente: tempo de magistério e de trabalho com surdos; sua formação para trabalhar com surdos; a Língua de Sinais na escola, na sua prática e em relação aos alunos.

A literatura afirma que a língua de Sinais propicia o desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos sujeitos surdos, facilitando o processo de aprendizagem de outra língua. Sabe-se que o uso dos signos por parte da criança, como é descrito por Vygotsky (1989), constitui-se em um processo de internalização, cujo desenvolvimento de um determinado estágio depende do desenvolvimento e da maturação do estágio precedente. Em outros termos, pode-se entender o desenvolvimento do uso dos signos como um processo histórico (dependente do desenvolvimento do indivíduo sob as leis socioculturais que regem sua comunidade) e dinâmico, no qual a referência subjetiva do signo evolui qualitativamente (e quantitativamente em termos de estruturação de sentenças) a partir de uma referência subjetiva anterior.

O próprio Vygotsky (1989) pontua que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento, apenas, na medida em que o pensamento ganha 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 revela o quão ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de ‘fazer uma criança surda falar’ ao invés de propiciar a ela 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.

Além disso, sabe-se que, se o significado de um signo é um fenômeno psicológico, ou seja, individual e passível de evolução e modificação no curso do desenvolvimento cognitivo, privar uma criança surda do domínio total e fluente de uma língua, no menor tempo possível, é (às vezes irreversivelmente) impedi-la de usufruir do jogo dos signos em seus múltiplos e sempre novos sentidos que, apenas, a aquisição de uma língua pode oferecer, principalmente nos primeiros anos de vida.

Na escola regular (ESCOLA B – PB_), observa-se que não está apta a receber o surdo; os professores não estão aptos a compreender o que é a verdadeira inclusão, que está na importância do domínio da LIBRAS, no convívio com seus pares, em ter cultura, uma filosofia e ideologia. Pode-se observar algumas falas:

PB11- *“Escolarizar. Seriam os mesmos objetivos de uma criança normal, quer dizer, não vejo muita diferença em escolarizar uma criança surda, cega ou que tenha alguma deficiência específica”.*

PB9 - *“Eu acredito que os objetivos são os mesmos para qualquer cidadão, seja surdo ou não. Alfabetização, letramento, até mesmo a formação como cidadão”.*

PB10 - *“São os mesmos objetivos de um aluno normal”.*

O mais complexo é a forma como a sociedade trata a integração, como sinônimo de inclusão, mas na verdade, são conceitos antagônicos, porém distintos na forma de inserção social. A primeira escola trata as deficiências como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais; a segunda escola considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições. A partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com ‘deficiências’, alunos sem ‘deficiências’ e professores de escolas comuns. Contudo, o processo tende a ser mais lento e mais sujeito a retrocessos.

A inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais, e capacitações de profissionais.

Pode-se entender, portanto, que o termo ‘integração’ diz respeito, inicialmente, ao ato de compartilhar o mesmo espaço: a sala comum da escola comum. Já o termo ‘inclusão’ relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir.

“Conseguir ter acesso ao conhecimento que está acumulado, não se sentir à margem, porque de qualquer forma ele fica, e ter acesso ao que está sendo construído de algum modo para ele participar dessa sociedade, é uma forma de inserção-inclusão”.

“Inserir muitas vezes a pessoa que fica marginalizada. O objetivo principal é inserir no contexto social, ter um emprego, uma vida normal”.

- *“É de que ela seja incluída em um universo “de normalidade”, já que outras crianças também estão freqüentando a escola, então isso seria um direito de inclusão social, ele estar no meio de outras crianças, isso aí já seria um direito básico dela”.*

Em relação à espécie humana, deve-se tomar como referência esse princípio básico com suas dimensões históricas, aparentemente contraditórias. Todos estão incluídos na espécie humana. Todos são iguais, como seres humanos. Este é o aspecto da identidade, que indica o pertencimento à espécie.

No entanto, são todos diferentes, cada um com sua particularidade, eis aí a diversidade humana. Integrar não significa necessariamente reconhecer essa diversidade, pois para acolher a diversidade, é preciso que todos os alunos tenham acesso ao que é necessário para sua educação e possam se desenvolver em uma escola comum.

Perguntou-se: Qual a abordagem teórica que você utiliza no trabalho com surdos? Por que essa e não outras? Quais as diferenças?

Nessa questão 100% dos professores da escola para surdo demonstra conhecimento sobre a filosofia do bilingüismo, e está próxima a realidade da formação do sujeito surdo com o tipo de escola em que trabalham. E se observou que cada professor entrevistado traz uma diferença em suas narrativas, mas eles estão bem inseridos nos estudos da surdez. Pode-se citar falas dos cinco professores da escola de surdos (Escola A -PA_):

PA1 - *“Modelo sócioantropológico. No modelo oralista, a representação para o surdo é ser um ouvinte em potencial, e isso, não é possível, ele perde a sua identidade, passa a ser um ser ouvintista com muitas dificuldades”.*

PA2 - *“Pedagogicamente uso o sóciointeracionista, e uso a filosofia bilíngüe”.*

PA3 - *“Bilingüismo”.*

PA4 - *“Em adquirir conhecimentos dentro da filosofia bilíngüe”.*

PA5 - *“Seria a relação com seus pares. Aprender libras e a escrever, é na escola que tem o ensino mais sistematizado e a grande dificuldade é que muitas vezes a própria família não sabe LIBRAS”.*

Esse tipo de escola para surdo obtém uma formação, em que os professores estão sempre se qualificando e, a partir disso, podem discutir a educação dos surdos. Eles veem

com importância e significação o fato de terem o contato com os alunos surdos no seu dia a dia. Isso sempre lhes dará um melhor aprendizado sobre o que é o sujeito surdo e o melhor manuseio do uso da língua de sinais, mesmo eles a tendo aprendido em cursos de capacitação. Alguns desses professores argumentaram que se comunicam bem mais, salientando a importância dos surdos nos espaços escolares.

Na escola regular os professores (Escola B – PB_) não sabem comunicar-se com a língua de sinais e a própria escola não pede para que eles aprendam. Nessa escola tem um intérprete em sala de aula; isto facilita, sendo uma escola diferente, pois há maioria não há intérpretes. Pode-se citar a pobreza de suas narrativas, por falta de conhecimento do que é ser surdo:

PB9 - *“Eu não tenho nenhuma abordagem teórica. A minha experiência com surdos é quem me guia. Já vi que você tem que falar mais devagar quando eles não têm a língua de sinais. Apesar de ter o intérprete na sala eu procuro ficar junto, porque eu acho que é essa coisa de ele se notar como parte do grupo, então tudo que eu faço tem a ver com a vivência em sala de aula”.*

PB10 - *“Uso intérprete na sala de aula”.*

PB11 - *“E quando eu dou aula de História eu costumo trabalhar com tópicos, setinha, esquemas e a primeira tentativa que eu fiz até que resolveu. Eu pedi um conceito para as duas meninas que a gente tem na sala (M. e G.) e elas desenhavam o esquema, não escreviam, e eu acho que funcionou, quer dizer, elas respondiam o que eu queria através das imagens, através de setas, através de esquemas; não veio de uma forma alfabética, mas veio na forma de imagem, então trabalho o universo de imagem”.*

PB12 - *“A gente trabalha sempre com socioconstrutivismo, tentando o mais próximo dele, mesmo não tendo uma sala com 60 alunos, mas são trinta e alguma coisa e a gente não tem tempo com ele, então isso é ruim, não só para o surdo quanto para outros tipos de deficiências”.*

PB13 - *“Procurar dar uma aula expositiva mais rica com datashow, transparências, gráficos e aí o aluno tem uma ideia melhor”.*

PB14 - *“Eu tento trabalhar o máximo possível para que eles compreendam; nota para mim é um detalhe. Por exemplo, M. já tinha duas notas, 7.0 e 7.5 e tirou agora 4.0, então eu pedi para ela rever a prova. Fizemos uma conferência, e não coloquei essa última nota, Não quero que ela se deprima ou se angustie, já tem um mundo de dificuldades e a escola, o vestibular, eu sei que têm muitas coisas que ele não percebe e eu querer que o conteúdo seja igual aos outros, que me responda da mesma maneira, eu não estou tratando diferente como diferente, como diferentes devem ser tratados”.*

Quanto às relações de poder na educação de surdos, observa-se que ainda estão inscritas em um modelo binário ouvinte-surdo, historicamente produzido, em que os surdos continuam na dependência das prerrogativas ouvintes. Dentro dessa cultura patológica, observa-se a obstinação do modelo clínico dentro da educação em revelar um clássico problema, ainda não explicado, dentro desse contexto: faz-se necessário definir com clareza se a perspectiva educativa é aliada, na prática, ao discurso da medicina ou se aliada ao modelo socioantropológico, em que a surdez não é tratada como uma deficiência e sim, uma diferença.

Os discursos sobre os surdos, antes localizados no campo da deficiência e da reabilitação, vêm sendo deslocados para os discursos da diferença cultural. Na realidade, a comunidade surda ou, simplesmente, os surdos formam um grupo minoritário que luta para que sua cultura seja reconhecida para além do discurso da anormalidade e de patologia que as oposições binárias ouvinte-surdo insistem em fixar. Argumenta-se que a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica.

A diferença se afirma na conquista da identidade, contra o projeto do outro (dominador) para subordinar esses grupos aos interesses hegemônicos, tornando-os inferiorizados diante de si mesmos. Ser estranho a si mesmo é resultado e condição para a dominação que se articula ideológica e politicamente através do enfraquecimento das coletividades, de inferiorização da repressão dirigida, do divisionismo, para que deixem de questionar a ordem hegemônica e até passando a se identificar com ela, como tem acontecido com o índio, a mulher, o negro, o menor, o homossexual.

Há necessidade do trabalho não só com as famílias, com os surdos, mas também com os professores sobre a cultura e a identidade surda e a relação destas entre a escola e a comunidade surda.

Perguntou-se: O conteúdo escolar é ensinado de que forma (língua de sinais, português sinalizado, língua oral)?

Todos os professores da escola de surdo responderam que a sua comunicação e o conteúdo que ensinam aos surdos se dão através da língua de sinais e o português como segunda língua. Porém, na escola regular todos realizam suas aulas por meio da linguagem oral e deixam que o intérprete passe o conteúdo através da língua de sinais.

O que se salienta na trajetória das respostas dos entrevistados desta pesquisa é uma grande realidade: quando o surdo vem aprender LIBRAS está com mais idade e traz todo o estigma e estereótipo da surdez, internalizando isto no processo de construção de sua identidade (LEIGH, 2009, p.105-124).

É importante ressaltar que uma proposta curricular para a educação de surdos e o aprendizado da LIBRAS para alunos, pais e professores, devam estar inclusos na proposta do currículo da escola ouvinte. Um dos aspectos dessa proposta seria, o mais precocemente possível, a exposição da criança surda e seus educadores à LIBRAS, independentemente da metodologia que os pais possam escolher para seu filho.

O que não acontece no universo da surdez: tanto os pais como professores da escola de ouvintes dessa pesquisa informam não saber LIBRAS, o que dificulta sua inclusão escolar e social. Já os professores da escola de surdo têm certo domínio da LIBRAS, dando ao aluno uma maior segurança.

Outrossim, aspecto importante em educação é assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através da comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual, importantes para o ensino do surdo são: língua de sinais, língua portuguesa e outras línguas no que tange à leitura e escrita. Também a inserção de manifestações artísticas e culturais nas atividades escolares, ensino da história do povo surdo.

Pergunta-se: Após um ano de trabalho com um aluno surdo na sua sala de aula, qual a sua opinião em relação à inclusão do aluno surdo na escola regular? Por quê?

Na escola para surdos os depoimentos dos professores demonstram ser uma boa referência o aluno surdo iniciar em uma escola só para surdo e ter uma boa experiência no lidar com outros alunos surdos, mas mesmo assim apresentam sua dificuldade em estarem com ele, seja na barreira com a língua, seja no seu processo ensino aprendizagem.

PA3 - *“Só consigo perceber o aluno surdo incluso em escola regular depois da alfabetização, letramento digo - após a 4ª. Série do Ensino Fundamental. Ele, no entanto, precisa se tornar um sujeito bilíngue”*.

PA2 *“Creio que é necessário ser alfabetizado antes de vir para uma escola regular. O ensino de 1ª. a 4ª. Série deve ser realizada em escola de surdo”*.

PA5 *“Vejo que necessita mais de um ano, um ano e pouco... creio que depois do Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. Série, mas se tiver um apoio adequado”*.

PA6 *“A escola é para o aluno, ele não tem que chegar e atender aos conhecimentos da escola, a escola é quem tem que atender ao aluno para ele crescer como ser humano e ele se apropriar do que for possível. Todo mundo tem as suas limitações e a escola tem que respeitar isso”*.

Reconhecem que todos os alunos, em geral, têm as suas limitações, mas na verdade consideram o ser surdo como algo mais do que uma diferença. Na verdade, a dificuldade real é que todos os professores são ouvintes, mesmo esses estando cientes e capacitados sobre o que é a cultura surda, - mas o entender o sujeito surdo é que se torna algo subjetivo e complexo. A literatura argumenta que, quando professores e pais são surdos, o surdo apresenta facilidade de comunicação, não apresenta estereótipos diante da sociedade.

Para favorecer a inclusão de alunos surdos na escola comum, algumas escolas como a desta pesquisa contratam um intérprete da Língua de sinais para atuar durante as aulas. Apesar das perspectivas favoráveis dessas experiências, ainda existem muitas dificuldades que devem ser enfrentadas para que a inclusão de todos de fato ocorra.

PB10 - *“Se o surdo tiver domínio de LIBRAS e na escola tiver intérprete, creio que haja integração”*.

PB12 - *“Acho que tem que ser, acho que é importante a inclusão, até porque quem não tem um problema de surdez aprende a lidar com a deficiência alheia, você aprende LIBRAS, aprende a respeitar o espaço do outro, tem intérprete na sala e ajuda a comunicação de aluno e professor”*.

Há sempre questionamentos sobre a verdadeira inclusão desses surdos e deve-se considerá-la na situação escolar – como o aluno surdo se relaciona com os colegas, surdos e ouvintes, nos momentos livres ou nas aulas específicas como Geografia, História etc.

PB13 *“Eu acho importante, mas tem que ter uma conscientização dos demais alunos e do aluno surdo também, o que é a inclusão e de que essa mistura tem que ser feita na prática e não só na teoria; tem que estar conversando, participando, fazendo as atividades juntos com alunos que não são surdos e surdos, para ter a inclusão de fato”.*

5.1.2 Comunicação

Pergunta-se: Você sabe LIBRAS (Língua de Sinais)?

Nesta questão todos os professores da escola responderam que sabem a LIBRAS, portanto, observa-se que a escola de surdo em que a filosofia de trabalho é o bilinguismo traz a consciência da necessidade dos professores de surdo saberem LIBRAS.

Compreende-se que um professor comprometido com a educação de surdos deve procurar, por seus próprios meios, a fluência em LIBRAS, a fim de compreender essa língua e fazer as comparações entre ela e o português o que, com certeza, favorecerá a aprendizagem de modo geral, bem como o ensino do português escrito como segunda língua.

PA2 - *“Com seis meses, eu já estava falando bem, mas é como o nosso idioma, uma construção contínua”.*

PA3- *“Aprender... aprender... com fluência quando veio trabalhar com os surdos....”*

PA5 - *“Inicialmente estudei dois meses, mas fui aprendendo com eles. Fiz cursos em outros órgãos. Hoje sou fluente. Creio que a gente aprende com o convívio deles”.*

PA6 - *“Desde que prestei concurso e entrei no Estado. Antes usava a metodologia do ouvinte e símbolos, este método não desmerece o aprendizado. Agora tem a*

metodologia das LIBRAS, do bilinguismo. Observo que o surdo hoje é mais difícil de aprendizagem, mesmo trabalhando o bilinguismo”.

Na escola regular desta pesquisa fica bastante clara a falta de política da verdadeira inclusão, pois os professores não estão conscientes da necessidade de aprenderem a LIBRAS; em que 100% desses professores não sabem LIBRAS.

“Não aprendi..... (todos os professores que responderam a esta pesquisa na escola regular, responderam que não sabem a LIBRAS).

“Não sei..... e quando eles não falam pela linguagem oral , tento gesticular, e fazer algo para que elas me entendam..”.

Nessas falas observa-se o despreparo dos professores da escola regular, por não saberem a língua do surdo. E é demonstrada a dificuldade que o professor tem de se comunicar com os surdos, por não saber sua língua. Outro aspecto é a utilização da língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação e fazer não só os professores, mas todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, terem direito à convivência e proximidade não só com a comunidade de ouvintes, mas também com a comunidade surda.

Ressalta-se a importância de os professores não apenas de ter contato com a LIBRAS e sim aprendê-la. Assim promovendo-se a capacitação dos professores surdos, os mesmos terão uma linguagem acessível em língua de sinais para atender aos educandos surdos.

Os surdos, de forma geral, reclamam que seus professores e os amigos – alunos ouvintes não são fluentes em LIBRAS e acabam por desenvolver uma comunicação baseada no português sinalizado. Os professores ouvintes reclamam que os surdos não sabem português.

Na verdade, desde que a surdez passou a ser vista de forma mais abrangente, através de uma visão socioantropológica, muitas pessoas começaram a fazer questão de distinguir a surdez auditiva da surdez como entidade lingüística e cultural, escrevendo a primeira com ‘s’ minúsculo e a segunda com ‘S’ maiúsculo. Esta nova concepção trouxe como primeira consequência a necessidade de reconhecer o Surdo como um ser bilíngue e bicultural, que necessita comunicar-se com dois mundos e vivenciar duas culturas. O Surdo e o surdo necessitam dominar a Língua de Sinais para comunicar-se com a “Comunidade Surda”, para também ensinar à “comunidade de ouvinte” a sua língua, que é a LIBRAS.

Mas, o que se discute é se há, efetivamente, a inclusão escolar e não social nessa escola, pois essa depende do reconhecimento e da divulgação da língua de sinais, da formação de professores capacitados para atender os Surdos, potencializando a sua participação cidadã na sociedade. Por esse motivo, procura-se demonstrar a grande dificuldade dos professores do ensino regular em não saberem LIBRAS; o discurso da escola inclusiva perpassa longe da realidade.

A tríade comunidade, cultura e identidade têm relação direta com língua de sinais, currículo escolar e mediação entre o professor – aluno Surdo, não esquecendo a relação entre escola, surdos e família.

Pergunta-se: Você acha que os surdos têm que usar a língua de sinais, devem manifestar sua identidade e defenderem sua cultura?

Nessa questão, na escola para surdo, todos os professores que responderam a essa entrevista demonstram uma consciência da importância do uso pelo surdo da Língua de Sinais, de ela ser a primeira língua do surdo, fazer parte da construção da sua identidade. Pode-se observar nessa narrativa:

“SIM. Nas questões lingüísticas, é importante uma padronização, e a língua de sinais (LIBRAS), pois ela fornece subsídio melhor para a comunicação do surdo. Mesmo que, particularmente, eu defenda que caso ele não consiga absorver a LIBRAS como forma e meio de comunicação, ele tente outras modalidades, como leitura dos lábios, a oralização, gestos... Porém é fato que sua língua (LIBRAS), faz parte da construção de sua identidade”.

“Sim com certeza”..

A educação do surdo, seja ela em escola inclusiva ou escola para surdos, vale ressaltar que deve ser voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

Essa discussão e problematizações avaliam a educação dos surdos através do olhar desenvolvido pelos Estudos Culturais, especialmente em sua perspectiva pós-estruturalista, a qual influenciou o surgimento dos Estudos Surdos, no Brasil. Esse campo teórico pensa a

surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma diferença estabelecida através da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da língua de sinais.

Não se trata de negar a materialidade do corpo do surdo, mas sim, de deslocá-la para as marcas culturais que constituem o sujeito surdo através da experiência visual. A língua de sinais se constitui como um dos traços identitários: as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a sua cultura.

Os Estudos Surdos, apoiados nos Estudos Culturais reconhecem, então, a existência de uma cultura surda e se constituem em um campo teórico, no qual o termo surdez pode ser discutido, apontado à arbitrariedade de inúmeras demarcações históricas consagradas através de metanarrativas e binarismos. Existe uma cultura surda constituída nas relações de poder que se dão no interior das comunidades surdas. Essa cultura produz identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados a respeito do mundo através da experiência visual.

Pergunta-se: Quando o aluno chegou à escola, qual era a sua língua? E ele utilizava mais língua de sinais, oralidade, gestos ou escrita?

Pode-se compreender que sem uma língua para se dar a comunicação humana, o indivíduo comum e, nessa pesquisa, o surdo, fica limitado na sua relação simbólica e social com a realidade e na própria subjetividade. Sem circulação simbólica, é o próprio sujeito que não circula e a consequência é a perda de autonomia. Não pode ir, por exemplo, a outras cidades onde poderia aprender uma língua. Sequer esta possibilidade pode ser cogitada, pois para isto precisaria de conceitos que a mímica de que normalmente dispõe não alcança.

“Na maioria chegam não sabendo de nada, alguns oralizam, outros sabem LIBRAS, mas de forma bem primária, outros apresentam mímicas..”

“A maioria vem com mímica, até os adultos”.

“Mímica, sinais soltos tentam oralizar, mas acabam gritando, ou gestos espontâneos”.

“Um pouco de cada”.

A grande maioria traz um código que chama “gestos espontâneos”. Aqui nesta escola só para surdo, nós introduzimos a LIBRAS. Como ensino Literatura, trabalho com literatura infantil, introduzo para os pequenos alunos surdos a LIBRAS pela literatura.

Vê-se que as crianças surdas criam recursos próprios para desenvolver uma linguagem mímica com seus familiares e que as limita na comunicação social. Na verdade, a Língua de Sinais como um elemento mediador entre o surdo e o meio social possibilita a convivência, demonstrando a capacidade de interpretação do mundo, desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados.

“Utiliza mais língua de sinais”.

“Com o intérprete na sala, elas usam a língua de sinais”.

“Os que oralizam, tentam com sua dificuldade natural de surdo, outros fazem LIBRAS”.

“Uma das alunas se apoia muito na língua de sinais com o intérprete, então a gente fica trocando, e outra já eu tento provocar que ela se comunique comigo diretamente, mesmo que seja um pouco pela língua de sinais e um pouco pela oralidade”.

“Como não sei LIBRAS, as meninas usam Língua de sinais por conta do intérprete, e a parte escrita, copiam tudo”.

Nessas narrativas observa-se que a LIBRAS torna-se uma forma preferencial do sujeito surdo. O aprendizado de LIBRAS proporciona ao surdo a organização destes signos em busca de seus significantes. Capturar e ser capturado pelos significantes são o que, de fato, nos dá a dimensão humana. O que permite a relação com o outro, a constituição simbólica, a estruturação do desejo e do próprio sujeito.

Segundo a abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, é a relação com o outro, na e pela linguagem, que configura o caracteristicamente humano. À luz dessa corrente

de pensamento, o homem somente se constitui como sujeito no âmbito das interações e da comunicação.

Na concepção de Vygotsky (1989), estudam-se as aquisições escolares subsidiadas pelas ferramentas socioculturais, dando importância à transmissão dos saberes objetivados. Os professores assumem o papel de tutor. Ou seja, medeiam o acesso dos alunos aos saberes mais adiantados.

De acordo com essa abordagem, a via do desenvolvimento depende da internalização da cultura. O alcance e os limites do desenvolvimento se definem culturalmente: se um sujeito está inserido em um ambiente ágrafo, jamais será alfabetizado, a menos que tome parte em práticas sociais que solicitem seu aprendizado. É evidente, pois, que um processo de desenvolvimento suscita situações de aprendizagem.

Essa linha de raciocínio de que é a aprendizagem que viabiliza o "desabrochar" de processos internos do sujeito, conecta o desenvolvimento do indivíduo a sua relação com o contexto sociocultural, no qual vive, e sua situação de organismo não se desenvolve de forma plena, sem o sustentáculo de um "outro social".

Embora seja ressaltado o nome de Vygotsky (1989) para dirigir o olhar ao problema que se pretende desenvolver neste estudo, não se deve esquecer as contribuições teóricas dos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin (1992).

Bakhtin (1992) destaca a relevância da natureza social dos signos, em particular, da palavra enunciada, e de como esta enunciação desdobra-se dialogicamente. Enquanto socialmente determinados, os signos são ideológicos e a palavra enunciada vai se transformar com/como o contexto social.

Segundo Bakhtin (1992 p.112), "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza atividade mental, que a modela e determina sua orientação".

Eis porque, no transcorrer dessas reflexões, retorna-se algumas vezes a buscar contribuição em Bakhtin, principalmente, para compreender como o mundo interior de cada sujeito tem um auditório social próprio bem estabelecido e as implicações desta concepção para a prática escolar.

Conforme aponta Bakhtin (1992, p.108):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar... Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Porém, observa-se um grupo de surdos que oralizam, outros preferem sinalizarem. Daí porque alguns dos surdos sinalizadores são avessos à simples menção da palavra ‘inclusão’. Para esses, quer dizer que a ‘inclusão’ – (inclusão social e não escolar) adquiriu sentido similar ao de holocausto para os judeus. Para entender os movimentos sociais surdos e a aversão às práticas inclusivas, faz-se necessário o resgate dessa história de constrangimento e humilhação escolar.

Mas, isso não quer dizer que, contrários à inclusão que está aí, os surdos defendam a segregação, de eles conviverem entre si, sem contato com a sociedade ouvinte.

Nesta narrativa abaixo não é observado que a LIBRAS seja uma língua diária dos professores na escola regular com os alunos surdos, e os próprios surdos usam outros recursos, como a escrita e a oralização. Pode-se citar:

“Entre os professores, agora a gente tem o tradutor, que às vezes quando é um texto tem uma informação muito grande é o tradutor que nos ajuda. Entre os surdos, eles usam LIBRAS, e entre aluno surdo com aluno ouvinte é lábios”

Pergunta-se: Há uso simultâneo da língua de sinais, oralidade ou escrita? Em que situações? (entre professor – aluno surdo; aluno surdo x aluno surdo; aluno surdo x aluno ouvinte).

Na escola de surdo existe uma conscientização da importância do surdo ter uma comunicação com LIBRAS, como se pode ver nessas narrativas:

“Sim, em todas as situações. A gente tem aluno ouvinte que já está aprendendo LIBRAS, e temos interação com o aluno intermediado pelo intérprete. Não tínhamos intérprete há anos atrás, então estabelecíamos uma forma de comunicação com os meninos surdos e aí a dificuldade aumentava se essa surdez fosse muito grave ou absoluta”.

“Sim, muitos deles usam além da LIBRAS a oralização, outros gesticulam...”

“Uso somente LIBRAS, mas às vezes uso a LIBRAS e a oralização”.

“Sim, apesar como professora não oralizo”.

“Uso somente LIBRAS, mas às vezes uso a LIBRAS e a oralização”.

“Na sala de aula eu uso libras”.

Porém, na escola regular, observa-se outra realidade:

“Há. Eu acho que entre aluno surdo e aluno surdo língua de sinais, entre o aluno surdo e o aluno ouvinte acontece mais língua de sinais, oralidade e o escrito. Entre o professor e o aluno surdo um pouco o gestual, oralidade e língua de sinais, e o escrito, bastante o escrito”.

“Com o intérprete”.

“Poucas vezes, entre o professor e o aluno surdo. Entre os alunos é mais constante”.

O uso simultâneo das línguas de sinais e das orais seria ‘bimodalismo’, isto é, o uso concomitante de duas línguas de modalidades diferentes. A questão do Bilinguismo e Língua de Sinais – língua oral, é comumente objeto de discussões e de controvérsias.

Para alguns autores, o termo “Bilinguismo” se aplica ao meio comunicativo e educativo organizado à intenção das crianças com problemas de audição, mas não pode ser utilizado para qualificar as competências lingüísticas que se desenvolvem neste indivíduo.

Há quem trate das diferenças que existem entre o “Bilinguismo” do indivíduo surdo e o do indivíduo ouvinte; com efeito, o indivíduo surdo possui acesso sensorial completo às duas línguas eventualmente propostas; não é este o caso das crianças com problemas de audição já que o acesso a uma das línguas (a língua oral) é comprometido.

Na maioria das vezes, os pais fazem a opção para seus filhos surdos adquirirem o aprendizado da língua oral em função da sociedade em que vivem (no caso dos surdos que estão matriculados na escola regular), e isso ocorrerem de diversas maneiras (educação oral, bimodalidade etc.), porém, a maioria deles só adquire uma forma imperfeita desta língua, mas podem ser considerados bilíngües, mesmo não possuindo o domínio das duas línguas que praticam. Mas, com o convívio entre seus pares eles vão desenvolvendo a sua habilidade lingüística – a LIBRAS.

**Pergunta-se: O que você faz quando percebe que seu aluno não a compreendeu?
Que meio(s) você utiliza para fazer-se compreender por ele?**

Nessa pergunta observa-se que 100% dos professores têm dificuldade em comunicar-se com os surdos, mesmo aqueles que têm o domínio de sua língua – língua de sinais, pelo fato do uso da LIBRAS ainda não estar internalizado na da educação dos surdos.

“Peço ajuda para a turma. E aí... É o que mais me encanta... O outro colega aluno surdo o ajuda. Que sai o deslocamento do saber em relação ao poder – Professor-aluno. Nesse nosso caso o poder e o saber são compartilhados”.

“Uso gestos, ou procuro meio de comunicação, desenho, escrita. Peço ajuda dos companheiros – surdos e ajuda das colegas como eu, professora...”

“Tento explicar novamente, uso figuras, uso a escrita e peço ajuda aos próprios colegas surdos”.

“Procuro recursos para facilitar a compreensão dele, uso mímica, escrevo, uso recurso visual”.

“Busco outra metodologia. Dou um atendimento individualizado. Peço ajuda a outros surdos da sala de aula”.

“Eu observo toda a sala de aula, e quando ele não entende chamo ao quadro, faço desenho e ele faz o sinal”.

“Eu tento repetir um pouco as questões, as perguntas ou a fala e tento me colocar, na verdade, mais à frente da minha interlocutora, tento falar de forma mais pausada e mais gesticulada, tanto corporal quanto verbal”.

“Eu pergunto várias vezes, entenderam? Entenderam? Se não entendem, depois quando termina a aula, cinco minutos mais, eu explico e, por exemplo, envio através da internet exercícios extras só para as meninas para que elas façam em casa”.

“Uso os gestos”.

“Eu me relaciono direto com ele, por leitura labial, ou pelo intérprete”.

“É justamente ver qual é a dificuldade e como é que a gente pode diminuir essa dificuldade”.

“Reduzir a quantidade de informação, pedir auxílio ao intérprete e utilizar imagem para chegar aonde eu estou querendo”.

“Procuo falar mais pausadamente em direção a ele para ele ler, fazer a leitura labial e peço ajuda também ao colega tradutor”.

“Eu tento explicar de outra maneira, escrever mais, detalhar mais, mostro no livro onde estão essas coisas”.

É bom lembrar o decreto número 5626 (BRASIL, 2005) que, ao regulamentar a Lei 10436 (BRASIL, 2002), abre a possibilidade de repensar – em uma nova dimensão – a educação, a escola e a formação de professores, com e para surdos.

De fato, esse ato presidencial põe o desafio de construir novas práticas pedagógicas, o que, por sua vez, demanda a revisão profunda de conceitos para que, no futuro, seja necessário que os professores se capacitem que a língua de sinais faça parte efetiva – e prestigiada – de sua educação. Nesse quadro, ressalta a na dificuldade que os professores têm de se comunicar com o surdo.

Hoje, as práticas pedagógicas se inscrevem na lógica da conformação lingüística eram e são justificadas em prol da inclusão social, e não da inclusão escolar. Mas as leis e decretos que versam sobre a inclusão social são tributários de movimentos sociais legítimos e trouxeram inquestionáveis benefícios a outros grupos; no caso dos surdos, mantidos na lógica da deficiência, acabaram por preservar as condutas normalizadoras – ou seja, não trouxeram nenhuma novidade e mantiveram o sofrimento e o constrangimento moral na escola ‘inclusiva’.

Nessas falas abaixo enfatizar-se a dificuldade de os professores não dominarem por completo a LIBRAS, e os próprios surdos também. Observa-se:

“Não, acho que ainda falta bastante. Não sei, também se a língua de sinais, se ela fosse ensinada, se a gente fosse alfabetizada, se isso fosse como uma segunda língua nossa, eu acho que isso seria genial, todos nós. Acho que ainda tem poucos recursos, pouca formação dos docentes (...)”.

“Eles sinalizam que não entendeu, então, uso gestos, ou procuro meio de comunicação, desenho, escrita. Peço ajuda dos companheiros”.

5.1.3 Relacionamento

Pergunta-se: Você considera a surdez uma doença?

Nas respostas observa-se que 100% dos professores não consideram a surdez como uma doença, em ambas as escolas da pesquisa.

Porém, discutir a questão do desvio em nossa sociedade não tem sido tarefa simples. O problema de desviante – é, na realidade, o sinônimo de estigma – porém, no senso comum, é uma perspectiva de patologia – doença -; no caso da surdez esse indivíduo é desviante, porque o surdo tem sido encarado dentro da perspectiva médica, cuja preocupação tem o objetivo de distinguir o normal e o anormal.

E, isto vem da própria história, conhecida desde a Idade Média, quando o indivíduo que nascia como um portador de uma deficiência, se enquadraria entre as pessoas que apresentariam características de comportamento anormal, sintomas de desequilíbrios e doença.

Historicamente, a pessoa com deficiência – não importando o tipo de desvio – sempre lidou com a manipulação de sua identidade, inicialmente na família, posteriormente na escola e em outros espaços sociais, nos quais estabelece interações. E o que se pode observar é que os dois grupos desta pesquisa têm a mesma concepção com relação à surdez não ser uma doença, sabendo-se que o primeiro grupo dos professores só para alunos surdos é um grupo politizado, que tem cursos, aulas explicando sobre a surdez, sua cultura.

Mesmo com todos os estudos da surdez em relação a sua cultura, compreende-se que a identidade como bem mais que uma realidade biológica ou psicossocial; está relacionada à elaboração conjunto de cada sociedade particular, ao longo da sua história, algo que tem a ver com regras e normas sociais, com o controle social e com as relações de poder.

Portanto, a surdez como uma materialidade inscrita no corpo, quando olhada pelo viés cultural e político, pode ser entendida como condição primeira de distinção de uns em relação aos outros. Aqui não entra a discussão de maioria ou de normalidade, pois o que está em jogo são outros critérios forjados nas comunidades surdas, bem como critérios políticos de luta surda pelo seu reconhecimento como sendo uma invenção linguístico-cultural.

As sociedades exercem a endoculturação, por intermédio da qual envolvem os indivíduos nos modos de vida (simbólicos e práticos) que implicam normas a serem respeitadas. Obviamente, a quebra de normas significa sanções e entram em jogo os mecanismos de controle social.

Pergunta-se: Você acha que crianças surdas precisam ter contato precoce com adulto surdo?

Nas respostas 100% dos professores que atuam em escola de surdos têm toda informação e consciência da cultura surda, e da importância de eles estarem em contato com seus pares.

“Sim, claro”.

“É fundamental. O surdo para se reconhecer surdo, é necessário conhecer outro sujeito surdo. Creio que sua identidade também está no meio sociocultural”.

“É importante, com adulto e com criança surda”.

E observa-se a falta de informação dos professores da escola regular sobre a cultura surda.

“Sim, até pela questão da própria linguagem. Mas acredito que o contato com crianças independente de serem surdas ou não. Devem se envolver com crianças com outras deficiências não apenas surdos-mudos, se é para incluir é para incluir todo mundo”.

“Acho que ele tem que ter contato não só com adultos surdos, mas contato com esse universo, até para ele não se sentir isolado, sozinho, acho que tem que haver esse movimento”.

“Com certeza, mas podem levar eles a terem o mesmo comportamento desses adultos surdos, podem levar eles a ficar um pouco marginalizados, se excluírem da sociedade, é bom, mas o fundamental é ter contato não só com surdos, ter uma convivência legal, normal com quem não é surdo”.

“Acho que ela tem que ter contato com todo mundo, não só com surdos, mas pretos, brancos, índios, pobres, ricos, etc.”.

Diante essas respostas, deve-se lembrar que a política da identidade surda se desenvolve e se transforma no seio da comunidade surda, e mais amplamente quando existe movimento surdo. Esse movimento pode ser caracterizado como a oportunidade de constituir-se no movimento de fragmentação de identidades contraditórias, o impacto com a assimetria do poder surdo.

Na comunidade surda, a noção de identidades surdas sugere cenário para as suas diferenças. É uma identidade politicamente estabelecida dentro de uma representação que contém mais diretamente a assimetria dessa identidade. O sujeito incorpora, em maior ou menor grau, representação da mesma.

A maioria dos estudos tem como base a idéia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria, basicamente, a identidade do sujeito, identidade que seria adquirida em contato com o outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com o outro surdo que também use a LIBRAS, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas com a interação de ouvintes que usam a língua oral.

É importante ressaltar que ara algumas propostas de educação bilíngue são imprescindível a presença de professores surdos na escola, uma vez que esses professores servem de modelo linguístico. Nesse caso, esse professor deva valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado. Assim, eles são parte fundamental na

construção das identidades surdas dentro da escola. Cabe salientar que esse contato é imprescindível tanto nos aspectos lingüístico quanto em relação às identificações culturais.

É importante salientar que a convivência com seus pares possibilitam ao surdo afirmar a construção de sua identidade. Conforme a literatura, em um dos aspectos na aquisição da identidade surda faz-se a recomendação da presença de um professor surdo, pois isto daria um modelo de identidade e uma reflexão sobre a representação de sua identidade.

Pergunta-se: Você acha que as crianças surdas vivem em uma mesma posição de igualdade com as das crianças ouvintes?

Podem-se citar as falas de alguns professores:

“Deveria ser igual, pois eles não apresentam alguma coisa errada. Eles não são doentes, só não escutam”.

O diagnóstico da surdez traz, junto com o surdo, conceitos culturais pré-construídos em relação ao ‘ser surdo’: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego. Entretanto isso não é verdadeiro (SILVA, 2000).

Quando uma família ouvinte descobre que o filho é surdo, tem de fazer escolhas: se ele se submeterá à cirurgia de implante coclear, se aprenderá a língua oral, se aprenderá a língua de sinais, se usará um aparelho auditivo, se será colocado em uma escola regular ou especial. A família é, ainda, um espaço nebuloso de trabalho – inúmeras questões que precisam ser lançadas ao debate e reflexão nas diferentes profissões, perguntas que demandam estudos e investigações. A forma como a pessoa surda é tratada em casa irá determinar a imagem que ela terá de si mesma, porque é na família que muitos valores, crenças e costumes são transmitidos de geração para geração, por meio da linguagem. Isso significa que a família é a primeira instituição que formará sua identidade e tem o papel fundamental nessa construção (LEIGH, 2009 p. 64-86 e 105-124).

Como exemplo, cita-se a fala de uma das professoras:

“Não vivem em uma mesma posição de igual à das crianças ouvintes, porque o processo de discriminação é iniciado pela família – comparando com irmãos, primos etc.”.

O tema da surdez envolve muitos aspectos, é a forma como a surdez é abordada, seja ela de: 1) ordem médica (sobre a etiologia, o diagnóstico e a cirurgia de implante coclear); 2) ordem lingüística (processos diferentes de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e ou de língua de sinais); 3) ordem educacional (abordagens específicas para o surdo); 4) ordem terapêutica; 5) ordem social (dificuldade nas interações com ouvintes); 6) ordem trabalhista (dificuldade de arranjar emprego e luta pelo aumento da ‘cota’ de vagas para deficientes); 7) e ordem política (luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais).

Entretanto, os surdos sofrem, no mínimo, duplamente, os preconceitos sociais: são vistos como deficientes ou incapazes, por não se moldarem (pelo menos aparentemente) às exigências da sociedade e às do mercado e são, na sua maioria, oriundo das classes populares, menos informadas e menos servidas das condições básicas a que todo ser humano deveria ter direito.

Como exemplo, citam-se as falas das professoras:

“Não, não vivem em uma mesma posição de igualdade com as das crianças ouvintes, podem viver, mas não vivem. Eles têm uma dificuldade enorme”.

“Não, elas são marginalizadas”.

Nesta pesquisa pode-se ver, não só por essa questão, que a dificuldade de a criança diferente ser enquadrada na sociedade vigente é gritante. É necessário considerar que as diferenças dos surdos são social e historicamente construídas. E, é fato, essas construções têm as marcas da intolerância, da marginalização e do desrespeito aos direitos humanos. Os parâmetros do que acontece com a população, ou com algumas categorias bem definidas dela, são sempre lembrados, transformando diferença em anomalia e configurando essa anomalia na causa de todos os males sofridos.

Pergunta-se: Você acha que o mundo atual dá ou dará as mesmas oportunidades (intelectual, econômica e sociocultural) para as crianças surdas?

Citam-se as falas de alguns professores:

- *“Sim, como educadora tenho essa esperança”.*
- *“Sim, mas se lutarmos para isso, sim. Mas, se ficarmos acanhado, não acontecerá”.*
- *“Acho que não, como não dão para as crianças pobres, como não dão para as crianças negras, como para as crianças surdas, acho que não. As dificuldades são maiores, as barreiras são maiores, os preconceitos também, então é uma luta de parte da sociedade para que tenha, mas não. Como não dão para mulheres”.*
- *“Não, não importa ter uma deficiência x, significa você ter dificuldades, a sociedade é muito competitiva tornando muito difícil”.*
- *“Eu acho que a gente está começando a dar passos em direção a isso. As leis estão garantindo o espaço para quem tem algum tipo de deficiência, mas acho que ainda esta muito pouco, ainda existe um preconceito, uma marginalização que tira do mercado que tem surdez, que tem deficiência visual, mas estamos caminhando para uma melhora”.*
- *“Também tem tudo para dar, mas com certo esforço vai diminuir essa dificuldade, mas ser igual não vai ser não”.*
- *“O mundo é uma aberração, não dá a pessoas ditas normais”.*

Na verdade, o que se pode refletir a partir das respostas dadas acima é que se vive em sociedades repugnantemente desiguais. Mas igualdade não basta. A igualdade entendida como ‘mesmice’ acaba excluindo o que é diferente. Tudo o que é homogêneo tende a se transformar em violência excludente. As diferenças veiculam visões alternativas de emancipação social, cabendo aos grupos que são titulares delas decidirem até que ponto pretendem se hibridizar.

Essa articulação entre o princípio da igualdade e da diferença exige uma nova radicalidade nas lutas pelos direitos humanos (LEIGH, 2009, p. 105-124).

No Brasil, onde os direitos referentes à igualdade, em especial ou social, não são assegurados, ganha destaque e importância a compreensão teórica e, também, no interior dos movimentos pela afirmação de identidades, necessidades e culturas específicas, a idéia de que nesse contexto social, os direitos relacionados à igualdade são condição para que identidades e necessidades singulares possam se manifestar e se fazer respeitar.

No campo teórico, os direitos à igualdade e à diferença apresentam fortes antagonismos; mas, na realidade social, tanto em se tratando da relação com a inclusão quanto com processos de exclusão social, eles aparecem imbricados e adquirindo sentidos que se tocam. Uma sociedade calcada na igualdade entendida como homogeneização é excludente tanto no sentido de poder vir a excluir os considerados diferentes como no de coibir a manifestação das diferenças (LEIGH, 2009, p. 105-124).

A noção da igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à idéia de igualdade como homogeneização e como não reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades específicas. Ao contrário de supor a relação autoritariamente harmoniosa entre iguais, a igualdade como direito supõe os conflitos entre indivíduos e grupos sociais diferentes, que podem se expressar, participar e trazer novas configurações na vida social, porque têm garantido aquele direito. Todavia, isso tem limite, pois, para que o próprio princípio da igualdade possa existir, são interditas as expressões que o negam.

Pergunta-se: Como o professor vê a relação entidade e família?

Nessa pergunta, as respostas foram bem diversificadas:

- *“Ainda é uma relação instável, primeiro a família não tem confiança no potencial do seu filho surdo, e nem tampouco no que a escola está oferecendo”.*

- *“A própria família não acredita no potencial do seu filho, acha que a surdez vai impedir o seu desenvolvimento”.*

- *“Para mim a família é a primeira a ‘discriminar’ o seu filho surdo; depois do trabalho realizado pela escola, a forma de discriminação – quer dizer, a forma como essa família vê o surdo - está melhor”.*
- *“Algumas famílias veem a criança surda como uma criança normal, essas dão a essas crianças oportunidades iguais. Aquelas que não têm essa visão, já estão aleijando e discriminando”.*
- *“Fundamental. Às vezes a família está tão envolvida com aquele processo da deficiência que fica tratando a criança de uma forma tal cuidadosa que a criança não cresce, e aí a escola ajuda essa família a perceber que essa criança precisa caminhar ou acontece o contrário, a família sinalizar para a escola os limites. E isso é para o normal também, de ter uma deficiência ou não a parceria tem que acontecer para que a gente ajude a criança, para que ela caminhe da melhor forma”.*

A família, por si só, sente-se retraída, mesmo colocando que a surdez não é uma doença, ela faz um estereótipo do seu filho surdo, da sua limitação e classifica a dificuldade do aprendizado como se fosse uma espécie de retardamento para aprender (LEIGH, 2009). Também ela apresenta uma grande dificuldade em se comunicar com seu filho, pois a maioria não sabe LIBRAS.

Esses dois aspectos se tornam para as famílias uma barreira, que as inibe no entrosamento com a instituição escolar. Se a escola não tomar iniciativa, essas famílias se retraem ou têm um relacionamento questionador, e muitas vezes, agressivo, que leva as instituições família / escola, se distanciarem, deixando o surdo sozinho. Comportamento esse que tem diversas formas de atitudes, como por exemplo, a superproteção, o não acreditar na capacidade do indivíduo surdo, o medo do futuro etc.

Na verdade, o sentimento que a família nutre por esse filho, ao saber da sua surdez, perpassa ao próprio sujeito surdo, caracterizando uma ‘primeira discriminação’, causando um grande impacto ao surdo – que inicia o processo da construção da sua identidade já com esse estigma (LEIGH, 2009).

Em outras falas isso pode ser percebido:

- *“Distante. A família tem medo de ir à escola, pois sabe que terá queixas do seu filho, pois muitas vezes a escola e nós, professores, não estamos preparados para lidar com*

a família desse aluno surdo. Nesse caso, há uma necessidade de mudança de conduta das escolas com os familiares dos surdos”.

- “Em minha experiência de 16 anos de trabalho com surdos, antes já foi melhor, pois as famílias se envolviam mais, hoje as famílias deixam tudo para a escola resolver. Até coisas simples, a família deixa tudo para a escola. A família não leva para passear, para nada; a família discrimina os próprios filhos surdos, sente pena, e os surdos sentem isto. O dinheiro que recebe da aposentadoria, não dá para ele, e acaba ficando para uso de casa ou uso pessoal”.

- “É o ideal a relação de parceria. Porém, atualmente, não existe essa parceria. É bom lembrar que vivemos em uma sociedade contemporânea, em que existia uma estrutura familiar nuclear, que hoje não existe. É necessário que as escolas estejam aptas para receber essas diversidades familiares. Quanto aos surdos – é necessário aproximar os pais da língua de sinais”.

- “Hoje, isto é cobra de duas cabeças. Mas tem que ter parceria”.

- “Eu acho que é fundamental a família, para a entidade escola, dentro desse ponto específico, inclusão”.

- “Só funciona bem se houver essa relação”.

- “Muito fraca, pouca participação. A escola deixando muito na mão do professor a responsabilidade de educar, de ensinar certas coisas que seriam responsabilidade da família”.

A educação dos surdos é um assunto polêmico, que traz à tona limitações e problemas do sistema educacional vigente. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Contudo, diferentes práticas pedagógicas envolvendo tais sujeitos apresentam uma série de limitações – e uma delas seria o processo de letramento, já que a sua forma linguística diverge das posições curriculares que o MEC estabelece nas escolas.

Pergunta-se: O que a escola faz em prol de estreitar os laços com as famílias de seus alunos?

O importante nesse estudo é que não se pretende separar o surdo da comunidade ouvinte. O conteúdo escolar para os ouvintes é bom para os surdos, mas faz-se necessária a implantação de algumas direções na educação do surdo para a construção de sua identidade. Pode-se citar a fala de professores:

- *“A escola tem um trabalho que é um núcleo de convivência. Este núcleo de convivência se constitui de saber lidar com a diferença”.*

- *“Essa escola tem objetivo de ensinar à família a língua de sinais (LIBRAS). Também inserir a família junto com os surdos em todo evento da escola. Nesse momento trabalha-se a autoestima. Trabalha pela união da família – seja qual for o tipo de família, biológica ou não, portanto, que dê apoio ao seu filho”.*

- *“Eu vejo que talvez o caminho da escola seja mostrar para essas famílias que essas crianças são normais, que têm oportunidades iguais, que podem conseguir crescer, ser alguém, ter bons resultados”.*

Pensar a educação de surdos implica problematizar os processos linguísticos nos quais ela tem se constituído ao longo da história dos surdos e da surdez. Se não fosse a diferença na modalidade de comunicação, todos teriam tranqüilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa. Convivem com surdos, logo usam a língua de sinais Brasileira. No entanto, não é dessa forma que se caracteriza-se a situação bilíngüe dos surdos brasileiros, se é que se pode considerá-los genericamente com este *status* e vários aspectos devem ser considerados.

- *“Promove curso de LIBRAS, palestras, convite de outros profissionais para dar palestra na escola para esses pais”.*

- *“Acolhimento dos pais; - Uso de LIBRAS; - Palestras; - Teatro, dramatizações; e Curso de pais”.*

Não só a LIBRAS, a escola deve promover a troca de experiência entre os participantes em relação ao comportamento comunicativo das crianças, sendo crianças surdas ou ouvintes. Dar as atividades lúdicas que promovam a comunicação das crianças e que sejam passíveis de ser realizadas pelas famílias em casa. A proposta de uma educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas. Outro aspecto importante é propor a finalização da política de inclusão – integração escolar, pois ela trata o surdo como deficiente, e considerar que a integração da pessoa surda deve ser diferente da ‘inclusão’ da pessoa surda na escola regular. E essa integração e ou inclusão existente hoje nas escolas deve ser repensada. Este é um dos motivos para a implementação das políticas e práticas educacionais quando o surdo está presente em sala de aula.

É necessário mostrar para as famílias o conceito e a importância de comunidade surda, do surdo ter contacto com seus pares. Dentro desse contexto, se conseguirá a construção de sua identidade e cultura surda. O importante é argumentar que seria adequado às crianças terem professores surdos desde a estimulação precoce até as demais séries, a fim de que tenha contato com a LIBRAS o mais cedo possível. Também, a inserção do interprete na escola regular ocorrer não só por ser obrigatório pela lei, mas como forma de fazer parte da construção da identidade surda.

Observem-se as falas dos professores:

“Esse ano a escola está realizando palestras para os pais sobre: Identidade surda; Drogas; Sexualidade; Sobre a aprendizagem; Oferece curso de libras para os pais”.

- “1) Curso de libras para surdo e família; 2) Curso para os pais sobre a surdez e seus efeitos, sobre o bilingüismo; 3) Curso para surdo sobre sua cultura; 4) Uso de imagens; 5) Capacitação para nós, professores, através da Secretaria de Educação”.

Quanto à questão de currículo e novas diretrizes, é importante repensar e tornar prática essa questão. Mas não é o momento de alongar-se diante do objetivo do estudo, porém é necessário, apenas, trazer o argumento com base em estudos da surdez, de se ter um professor surdo, em sala de aula, para contato com a representação da identidade surda, o que gera uma atitude positiva para essa identidade; professor ouvinte com domínio de língua de sinais; contato do surdo com a cultura surda (SKLIAR, 1998a).

Pergunta-se: Em sua opinião, o seu aluno surdo conseguiu se integrar no contexto escolar regular?

- *“Não como o ideal”.*

- *“Sim ou não. O que falta é sensibilidade da sociedade”.*

A partir do lugar no qual alguém se coloca para falar da surdez, torna-se problemático conceber a educação dos surdos como uma modalidade da educação especial, como ela foi historicamente concebida e como vem sendo narrada nas atuais políticas educacionais. Porque o percurso histórico da educação para surdos assinala uma trajetória, inicialmente, gestualista, com tímida preocupação educacional e mais a preocupação clínica e de reabilitação. Num outro momento, houve um predomínio da língua oral, na qual a preocupação educacional reduziu-se ao alcance da oralidade como o único caminho possível de aprendizagem e integração social. Neste sentido, a escola ocupou lugar periférico, mas com a responsabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem de indivíduos surdos.

Apresentam-se algumas falas de professores:

“Muito pouco, acho que isso está muito longe para ficar bom”.

“Acho que não, até porque a escola luta por uma inclusão, mas esta longe de se alcançada com esse modelo”.

“Sim, aqui na escola é um processo, está se tentando”.

Defende-se, dentro do contexto escolar, que as políticas linguísticas evidenciam a necessidade de espaços em que haja línguas compartilhadas e as políticas culturais defendem a necessidade de espaços potencializadores na construção de identidades e diferenças surdas.

Citam-se algumas falas de professores:

“Sim, é necessário um trabalho em cima da comunicação – a LIBRAS”.

“Sim, eles precisam de orientação especializada, junto com sua família”.

Pergunta-se: O que faltou para este aluno se integrar melhor?

Todos os professores da pesquisa esbarram na barreira da comunicação não só como um dos aspectos importantes do ensino aprendizagem, mas também na questão discriminatória da sociedade.

“Barreira da comunicação”.

“É natural que eles acabem se agrupando e a idéia de inclusão fica um pouco perdida porque seria justamente o contrário, eles desagruparem, não passam o dia todo juntos, o tempo todo e acaba acontecendo isso”..

“Precisam de respeito, vejo que os ouvintes da sociedade os discriminam e acham que eles são doentes”.

“Os meus alunos com o trabalho em escola de surdos, aprendendo todo o currículo em LIBRAS, se integram bem. Mas os outros que partem para uma escola regular apresentam dificuldades: primeiro por não saberem a língua de sinais – LIBRAS e os professores precisam ser capacitados, e as escolas precisam estar preparadas. Todo esse preparo necessita ver o tipo de aprendizado, mesmo em LIBRAS – que seria a identidade surda negativa e a identidade surda positiva”.

“A escola não está preparada para trabalhar com esse tipo de aluno, apesar de ser uma escola que tem a preocupação com esse olhar pelo diferente, mas assim, ter a preocupação e não estar pronto para usar e fazer prática disso é complicado, então de repente você está com dez professores que não sabem como lidar com isso, e você não tem ninguém que venha lhe ajudar, você tem que aprender no trabalho, e isso vai dificultar a vida do menino e até porque o tempo que passamos com ele é muito pouco”.

O que ocorre, atualmente, é que a educação de surdos mantém-se em uma arena de lutas por sentidos em que a diferença surda é contestada, necessitando, permanentemente ser pontuada e problematizada como marca presente nos projetos educacionais. Várias questões permanecem indefinidas e provocam resistências entre professores e gestores das políticas

públicas, como definição do melhor lugar para o aluno surdo, o uso efetivo da LIBRAS e a sua relação com o português e o respeito pelos profissionais surdos, entre outras.

“Creio que a existência de um intérprete na sala de aula, então todos irão ver que existe, outra língua. A escola em que observei durante esse período de Mestrados, não tem intérprete, e ainda tem uma sala de apoio... Em que a professora falava mais do que nunca”.

“Em sala de aula regular, falta o intérprete, questões principalmente da língua, a respeito de sua cultura e identidade”.

Porém, as políticas de inclusão que preveem que os surdos sejam inseridos em turmas de ouvintes, deixam uma lacuna nesse aspecto, pois não estabelecem a experiência visual como principal marca da cultura surda.

É importante lembrar que o sucesso escolar do aluno não é definido a partir do tipo de oferta educativa. A escola ‘especial’ para o surdo não se sustenta a partir dos argumentos de que ‘seu contrário’ – a escola regular tende também a fracassar diante do aluno surdo. E a escola regular não garante seu espaço diante do discurso de integração. Assim, ambas se afastam da discussão do processo educativo dos seus alunos, do currículo, do trabalho coletivo da escola e dos objetivos educacionais.

Fracassos e sucessos se alternam no percurso das duas ofertas educativas. Um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseado na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e da formação do sujeito crítico e participativo. Alcançar essa meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo seu próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro.

A escola que cumpre suas funções sociais e políticas da educação escolar percebe que tem compromisso com a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, isto para todo e qualquer sujeito.

5.2 FALA DA FAMÍLIA

5.2.1 Escolaridade

Pergunta-se: Vocês procuraram ajuda em alguma instituição para surdos?

A escola ou instituição, de surdos ou não, é um espaço onde o ensino se exerce de forma intencional, a partir de princípios selecionados que guiarão alunos e professores, bem como todos aqueles que direta ou indiretamente, se relacionam com ela.

Toda e qualquer proposta de escola de surdos, quando em operação, cria perfis aceitos para um determinado grupo, em um determinado tempo, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas e econômicas de diferentes grupos culturais. Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes em espaço distinto.

Pode-se observar que, independentemente de surdo, aqueles que estão em escola de surdo ou em escola regular, ou questões de nível social e/ou econômico perfazem em os mesmos conteúdos em suas narrativas:

“Na escola e na Igreja Batista, que dão suporte para quem é surdo, porém ficam perguntas sem respostas”.

“Na própria escola para surdo, que ela estuda. E também a igreja, mas, fica um vazio, não sei se estou fazendo o melhor, o correto..”

“Já busquei sem muito sucesso, apenas a igreja e a escola deram um certo suporte” .

“Tentei, mas a instituição que existe aqui em Recife segrega o surdo apenas em sua comunidade, não respeitando a oportunidade de oralização e a socialização com o meio”.

Pergunta-se: Vocês tiveram oportunidade de escolher a escola de seu filho? E como se deu essa escolha?

De acordo com Leight (2009), são os pais os melhores juízes para decidir sobre as escolhas educacionais relacionados com o filho, desde que recebam informações necessárias sobre o assunto e sejam conscientizados das reais necessidades da criança. Podem-se observar as falas das famílias, embora suas escolhas sejam diferentes, mas cada família justifica essa escolha:

“A minha escolha foi pelo caso de ele ser surdo”.

“Meus pais acham que a escola normal vai ajudá-lo a conviver com os ouvintes”.

“Ela veio para essa escola porque é surda”.

“Sim. Procuramos uma escola que respeitasse a individualidade de cada criança, e ajudasse nossa filha a aprender no ritmo dela”.

“Sim. Não queria uma escola só para surdos. Busquei uma escola que pudesse socializá-lo com todas as oportunidades, fosse próxima de minha residência ou de meus pais e que permitisse a orientação dos profissionais que trabalhavam com meu filho”.

Pergunta-se: Vocês acha sua escola preparada para atender as necessidades educacionais da criança surda? Por quê?

Lopes (2007) argumenta que, seja na escola moderna, de surdos ou não, cabe à sociedade lutar para que todos que estão matriculadas nela permaneçam e sejam capturados pelas várias estratégias que ali estão em ação. Ainda hoje, educar parece ser uma das atividades mais difíceis confiadas às gerações mais velhas, ou àqueles mais habilidosos ou aos especialistas. Na ação de educar funcionam dispositivos de diferentes ordens, a saber: da ordem da cultura, dos saberes, da economia, da governabilidade, da moral etc. Com a atribuição de educar e de manter posições sociais, foi preciso inventar determinados tipos de escolas para determinados tipos de sujeitos. Nessa linha inventaram-se a escola regular, a

escola especial, a escola indígena e, entre outras, a escola de surdos. Cada escola com suas marcas e suas diferenças, bem como cada escola com suas estratégias diferenciadas visando à educação para todos.

Como se observam abaixo, que todos os pais têm sua forma de falar, se tornando o discurso diferenciado, porém é preciso pensar que cada criança tem sua singularidade, mesmo sendo todas surdas:

“Acho boa, eles estão sempre nos chamando para orientação”.

“A escola de surdo dá para o meu irmão ajuda a ele falar com LIBRAS e a conviver com outros colegas surdos”.

“Sim, eles sabem a língua dos surdos”.

“Essa está mais preparada, ensina aos alunos e familiares a língua de surdos, LIBRAS”.

“Essa escola de surdo está preparada, ensina aos surdos e orienta aos familiares, mas as escolas regulares não estão preparadas para receber uma criança surda”.

“Hoje, como dissemos, a escola está melhor, tem intérprete todo momento em sala de aula, existe toda orientação dentro do possível. Mas acredito que precisava de mais alguma coisa..... (silêncio – a mãe é professora de Educação Física da escola)”.

“Sim, porque possibilita a presença do intérprete, faz avaliações diferenciadas, mas sempre tem algumas coisas para melhorar”.

“Sim, escolhi uma escola regular, por ser de ouvinte e também por ser um colégio tradicional, de ensino religioso”.

Pergunta-se: A instituição lhe dá algum apoio, orientação?

A educação de surdos imprime visões do oralismo, do bimodalismo, do biliguismo. Oralismo no sentido clínico, terapêutica para tratar a falta de audição dos surdos e fazê-los

falar, mas como consequência a proibição da língua de sinais e a tentativa de desintegração do Ser surdo. Bimodalismo no sentido da instauração da nova ordem diante do fracasso do oralismo; entretanto, é um termo utilizado para referir certa forma de comunicação simultânea, o que significa que esse método abarca o uso da língua oral e da língua de sinais conjuntamente. Assim sendo, a fala é acompanhada de Sinais, tornando-a visível para o surdo. Os aspectos relacionados à audição (indicação de aparelho de amplificação sonora, aproveitamento de restos auditivos) e treinamento de fala e leitura orofacial são realizados de forma paralela, com objetivo de fazer com que o surdo desenvolva estas habilidades. E o bilinguismo como uma queda de paradigma, rompendo com o clínico-terapêutico e abrindo um campo com o enfoque social, cultural e político.

É observado que a escola para surdos está preparada para o ingresso desses, já a escola regular deixa a desejar, conforme as falas a seguir:

“Reunião com os pais, explicam sobre a surdez, ensinam LIBRAS”.

“Sim, ensina LIBRAS e orienta sobre o que é a surdez”.

A realidade brasileira é algo deprimente, pois sabe que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com surdos, sem vivência com língua de sinais, que é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos. Pode-se perceber isso em respostas:

“Sim, no início foi mais precário, mas hoje está melhor”.

“Apoio, no sentido de respeitar o ritmo da minha filha. Mas orientação vem mais dos outros profissionais com que ela trabalha, não da escola”.

“Não, mas aceita todo tipo de apoio e orientação que nós quanto família, levamos para instituição”.

“Apoio nos momentos de ouvir minhas solicitações, porém quanto a orientações não, até porque meu filho sempre teve a frente com profissionais competentes na área de Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Psicologia e Psicomotricidade, as quais

interagiram e interagem com as unidades de ensino para trocarem sugestões e orientações”.

“Não, porque as escolas confundem inclusão com socialização, deixando muito a desejar no quesito inclusão”.

“Minha filha estudou em duas escolas regulares, porém, nem a 1ª escola e nem a escola atual está preparada para trabalhar com surdos, apesar de permitir a matrícula dos mesmos, pois observo que por serem particulares também visam a questão financeira e resistem em contratar um intérprete , profissional que será exclusivo para apenas um aluno, além de modificar a rotina de uma sala regular com o uso da LIBRAS”.

Hoje o Brasil conta com várias classes especiais, salas de recursos, ou seja, espaços educacionais para surdos dentro de escolas regulares para garantir o atendimento de alunos matriculados nas diferentes escolas brasileiras e também escolas para surdos. O povo surdo identifica-se como ‘surdo’, aquele grupo com as características lingüísticas específicas, cognitivas e culturais, sendo considerado como diferente:

Fernandes (1998b, p. 21) descreve o comovente momento do povo surdo:

[...] resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo a ser educado em sua língua natural. (FERNANDES, 1998b, p. 21).

Skliar (1998b, p. 37) também descreve, comoventemente esse, momento:

Um dos problemas, em minha opinião, são a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares. (SKLIAR, 1998b, p. 37).

Pergunta-se: Observa se há alguma discriminação, superproteção ou algo diferente na educação e avaliação que a escola dá para seu filho?

Importante a argumentação de Lopes, 2007, p.43:

Confiar a educação dos filhos à escola não é prática recente. Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias de surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. (LOPES, 2007, p.43).

O novo sujeito da educação é aquele capaz de deixar-se guiar por sua consciência. Prisioneiro de si, o surdo reivindica sua liberdade e seu direito de narrar-se como diferente. Sua alma moderna é disciplinada, o que permite à família, à clínica e à escola, instituições criadoras e disseminadoras de sentidos, se ausentarem da cena depois que intervieram e cumpriram seu papel.

“Não, é assegurada a minha filha todos os direitos e a tratam com respeito sem superproteger”.

“Não, eles acolhem, ensinam e ajudam a ele se comunicar com LIBRAS”.

“Não, a escola procura me orientar e me ensina a LIBRAS”.

O importante é que a escola conheça o universo do surdo, sua cultura, sua língua e seus projetos políticos, como minoria discriminada, para poder dar condições reais a esse grupo.

5.2.2 Comunicação

Pergunta-se: O que você faz quando seu filho não o compreende?

A troca de idéias e de informações por intermédio de alguma forma de comunicação é importante para qualquer criança. A criança surda tem potencialidades. É tão inteligente como qualquer outra criança, mas para que possa se desenvolver plenamente é preciso aprender a se comunicar. O maior problema que a criança surda enfrenta é a dificuldade e, às vezes, a impossibilidade de se expressar através da linguagem oral, o que acaba gerando obstáculos na sua integração social e, muitas vezes, colocando-a à margem da convivência social.

As pesquisas no campo da educação de surdo (Drasgow, 1993) mostram a tendência para educação bilíngue / bicultural do surdo, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda.

Por meio dela os surdos desenvolvem a capacidade de compreensão e se fazem compreender. A linguagem desenvolvida com o recurso das mãos é bastante eficaz. As mãos permitem fazer sinalizações e realizar processos de comunicação, tais como: chamar alguém, fazer advertências, conversar, interpretar eventos, brincar, aprender e ensinar, entre outras.

Podem- se observar as respostas dadas pelos pais:

“Tento fazer LIBRAS, gesticular, falar devagar”.

“Falamos, mostramos o objeto, ou escrevemos”.

“Falo novamente em LIBRAS”.

“Repito usando LIBRAS e oralizo também”.

“Repito com calma”.

“Hoje uso LIBRAS”.

Pergunta-se: Como e quem escolheu a forma de comunicação do seu filho surdo? (língua de sinais, língua oral ou outras estratégias)?

Nestas respostas dadas pelos pais observa-se que eles precisam chegar à escola para poder entender que o surdo tem sua própria língua. Por esse motivo a proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, as implicações linguísticas. Como se observam nas falas dos pais:

Como ele não conseguiu aprender a falar, fomos nesta escola; então, ele se integrou mais, aprendeu LIBRAS, ficou junto com outras pessoas iguais a ele.

“LIBRAS, a escola”.

“A escola”.

“A escola, ele está aprendendo a LIBRAS”.

“A escola”.

Pergunta-se: Vocês acham que desde pequena a criança entende e consegue aprender a LIBRAS?

A LIBRAS é a língua natural do surdo, é a primeira língua (L1) para surdos brasileiros. É importante salientar que o processo de aquisição dessa forma de expressão, desde cedo, é fundamental para o desenvolvimento da criança surda.

Observem-se as narrativas das famílias:

“Sim, se ele entrar num curso e conviver com seus pares”.

“Creio que sim”.

“Não foi assim com minha filha, mas, acredito que sim”.

Pergunta-se: Vocês acham que é importante os pais saberem as LIBRAS, para comunicarem-se com seu filho surdo?

É indispensável que os pais tenham conhecimento da Língua de Sinais (LEIGH, 2009, p. 64-86). Conforme falas dos familiares:

Sim, por causa do meu filho, para ter melhor comunicação com ele.

Interesso-me para poder me comunicar com meu irmão.

Sim, a própria minha filha me ensina, também tem uma moça da igreja que usa e ensina LIBRAS aos surdos e familiares.

“Sim, é a língua dos surdos”.

“Uso LIBRAS em todas as situações”.

“Fiz alguns cursos básicos, mas hoje faço treinamento intensivo de LIBRAS, com instrutor uma vez por semana, e na comunicação com minha filha, nossa comunicação e relação melhoraram muito depois que aprendi LIBRAS, nunca desprezando a oralização”.

“No meu ponto de vista para quem tem filho surdo é fundamental saber LIBRAS”.

“Sim. Acho um pouco difícil, mas uma língua muito bonita. Não utilizo porque ainda não aprendi”.

Pergunta-se: Você acha que uma criança surda deve aprender língua de sinais, aprender a falar (língua oral) ou ambas? Por quê?

“Se tivesse alguém para ensinar a língua oral, era importante para ele se integrar melhor com a sociedade”.

“Sim, se tiver oportunidade de aprender um pouco de cada, para ele se expressar e informar o que está passando com ele, sejam ouvinte, ou seja surdo”.

“Deve aprender as duas línguas. Porque o mundo é dos que falam oralmente”.

“Sim, deve aprender as duas línguas (oral e LIBRAS) para melhor integrar-se com o mundo ouvinte”.

“Ambas, porque o mundo é feito de ouvintes”.

“Ambas, porque o mundo não é feito só de surdos nem só de ouvintes, para facilitar o entendimento a LIBRAS é fundamental, mas acho também importante a oralização para uma necessidade de comunicação com ouvintes”.

“Ambas, para que o mesmo tenha oportunidade de comunicação com pessoas que não sabem LIBRAS, assim como interagir com outros surdos que só dominam a LIBRAS”.

Pergunta-se: Você utiliza a língua de sinais e ou gestos e fala simultaneamente, para comunicar com seu filho?

Na escola de surdos todos os pais usam a LIBRAS para se comunicarem com seus filhos, porém usam também outros recursos. Na escola regular os pais já têm dificuldade em usar a LIBRAS. Podem-se citar algumas falas:

“Sim..”

“Sim.”

“Sim”..

“Oral, depois bilíngue”.

“Hoje eu uso a comunicação oral e LIBRAS”.

“Sim. Acho um pouco difícil, mas uma língua muito bonita. Não sei utilizar corretamente, mas uso gestos, língua oral, e alguns sinais que já aprendi”..

“Sim, uso fala, gestos e escrevo”.

Na linha de análise de Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade / identidade surda ao analisar os pais ouvintes tendo seus filhos surdos. A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com a língua oral e argumenta:

[...] os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras das línguas majoritárias, além de se apoiarem em vários recursos gestuais (GÓES, 2000, p. 41-42).

Pergunta-se: Seu filho utiliza algum tipo de aparelho de amplificação sonora? Se sim, quais as vantagens que você acredita que o aparelho possui?

Nos casos de ter surdez severa e profunda, no caso do estudo, o surdo aproveitará para ouvir os ruídos altos ou sons ambientais para melhor significado a determinados sons como: barulho de avião; trovão; barulho de descarga; buzina de carro, etc.. Também ser um alerta para perigos como: atravessar ruas e linha do trem, etc..

O problema é que esses aparelhos são caros, sua manutenção e também a compra de baterias. O governo dá poucas opções e situações para que todos dessa comunidade possam adquirir-los. Portanto, a aquisição do aparelho torna-se restrita a uma classe social.

Podem-se observar algumas falas desses pais:

“Sim, porém no momento está sem aparelho”.

“Sim. O aparelho oportuniza o reconhecimento de alguns sons”.

Pergunta-se: Como é a comunicação de seu filho na relação familiar e com outras pessoas?

Há uma grande barreira na comunicação com o surdo e seus familiares, por esses não sabem o uso da LIBRAS, porém isso se suaviza se o surdo tiver a linguagem oral. Observem-se algumas falas:

“Avó materna não entende as tias embora não compreendam, mas apresentam certa facilidade em falar com Jeferson”.

“Gesto, ninguém da família sabe libras, só eu seu irmão e meus pais sabem um pouco”.

“A família sabe muito pouco LIBRAS”.

“Gestos”.

“LIBRAS e oralização”.

“Linguagem oral”.

“Boa, linguagem oral”.

“Oralização e LIBRAS”.

“Através da oralização, leitura labial”.

“Linguagem Oral”.

Pergunta-se: Você acha que a condição de uso pelo surdo da língua de sinais e língua oral, em um mesmo contexto, traz alguma vantagem para seu filho?

Pelas respostas, os familiares referem o uso das duas línguas:

“É uma melhor forma de comunicação”.

“Sim, o surdo tem que saber LIBRAS, conhecer sua cultura. Porém é, importante ele ter alguma oralização”..

“Sim, ajuda nas dificuldades que possam surgir na escola e com amigos surdos”.

“Todas as vantagens”.

“Atualmente, acredito que a língua de sinais facilita a compreensão mais rapidamente”.

“Muitas, sem dúvida”..

Pergunta-se: Pessoas da família e/ou amigos usam língua de sinais com seu filho?

A grande maioria dos familiares e amigos dos surdos refere que não sabem a LIBRAS, tornando-se um impasse para a comunicação na sociedade. Observem-se algumas falas:

“Não, ninguém da família, mas próximo, em uma Igreja Batista que dá um suporte de LIBRAS”.

“Não”.

“Falam muito pouco a LIBRAS”.

Pergunta-se: Você acha que o comportamento, a linguagem e a interação com o outro do seu filho mudou após o uso do aparelho auditivo?

Boscolo *et al.*, (2005) afirmam haver vantagens no uso de aparelhos auditivos, mesmo para surdez profunda, como: maior amplificação do som, melhor localização sonora, e melhor discriminação do ruído. A grande dificuldade seria a aquisição desses aparelhos, o governo dar, mas em um numero bem reduzido, tornando difícil a família de baixa renda adquiri-los. Pode-se constatar em algumas falas:

Escola de Surdos

“Não usa aparelho, até hoje estou na relação de espera”.

“Não usa aparelho, como não posso comprar está na relação de espera”.

“Sim, a minha filha refere sentir melhor quando está usando o aparelho auditivo”.

“Sim, ela se situa melhor no mundo ouvinte”.

“Sinceramente, não, tanto que hoje minha filha não usa o aparelho com frequência”.

“Desde um ano e seis meses meu filho foi aparelhado, então não posso definir, pois ele adquiriu a linguagem e interação no decorrer de seu desenvolvimento sempre com o uso do aparelho”.

“Sim, de dar suporte auditivo, de melhoria de fala, de linguagem, enfim, acho muito importante o uso de AASI (Aparelho Auditivo de Amplificação Sonora. A

sociabilização foi auxiliada, aumentou, diria que estabelece um maior contato com o mundo”.

5.2.3 Relacionamento

Pergunta-se: Quando você soube que seu filho não ouvia?

É fundamental que ocorra a identificação precoce da surdez na criança somada à informação correta e completa dos pais sobre as opções que seu filho (a) surdo (a) tem por desenvolver, uma ou mais modalidades de comunicação. Podem-se descrever algumas falas de pais:

“Quando ele era bem pequeno, pois não falava”.

“Quando ela tinha três anos não falava então o vizinho suspeitou..... da surdez”.

“Quando tinha 2 anos”.

“Quando ela tinha oito meses, avó materna descobriu que ela não ouvia”.

“Na verdade quem desconfiou primeiro foram às avós, aproximadamente aos sete meses”.

“Eu tive rubéola durante a gravidez, e o médico alertou sobre a criança nascer com surdez, por esse motivo desde os primeiros meses desconfiava, Porque sabíamos que a rubéola deixa seqüela de surdez”.

“Milha filha tinha 6 meses e 25 dias quando fez o exame de audição chamado BERA ou ABR . Os detalhes são os seguintes, na verdade quem percebeu foi à mãe de (nome de uma prima), e falou para a minha mãe. A história começa quando Ra. estava com seis meses de vida, a idade em que a criança começa a balbuciar sons, e Ra. não emitia sons. Quando eu chamava pelo seu nome, ela não "prestava atenção". Aí, a gente começou a fazer teste em casa, para ver se ela respondia. Foi quando ela completou sete meses que resolvi procurar um médico otorrinolaringologista, e ele me

encaminhou para o exame de audição chamado BERA ou ABR, onde esse deu o resultado: “nenhum potencial auditivo bilateral”.

“Primeiramente por nosso parentesco, somos primos, e há casos de surdez na família. E desde que Alex nasceu é que sempre quis e pedia ao pediatra um teste para audição por conta da história da família. e esse falava: “não: é muito cedo”. Fui ao outro pediatra e também esse dizia: “o bebê escuta, e, mesmo assim, é muito cedo para se preocupar”. Mas, na verdade, desconfiei nos 15 dias de nascido, pois estávamos no 7º andar no apartamento de meus pais quando a porta do quarto em que meu filho dormia bateu com muita força e o mesmo não expressou nenhum sinal de desconforto. Como temos primos surdos esse fato me deixou desconfiada, e sempre que ia a pediatra questionava sobre a audição e a Dra. X me dizia que estava tudo bem, mas quando ele estava com 1 ano e 2 meses resolvi ir ao IMIP (Hospital de referência de Recife – PE) para fazer uma audiometria que constatou a perda neurosensorial bilateral severa”.

“Aos dois anos de idade”.

Pergunta-se: Qual foi a sua reação e como foi sua aceitação? (efeitos do diagnóstico)

Moses e Hecke-Wulatin (1981), como a maioria dos estudiosos, referem que o nascimento de uma criança portadora de alguma deficiência produz um choque na família. Mas, no caso da surdez, o processo de ligação afetiva entre pais e filho surdo fica prejudicado, não apenas pela própria restrição da criança em perceber “dicas” verbais para responder adequadamente e desenvolver novos comportamentos diante das exigências do seu meio, mas, principalmente, pela dificuldade dos pais em lidar com a própria frustração e com sentimentos como raiva, culpa, depressão e ansiedade.

Quanto a essas reações emocionais dos pais de crianças surdas, Lutermann (1979) descreve que desde a época do diagnóstico os pais passam por estados emocionais semelhantes (choque, reconhecimento, negação e aceitação), que variam quanto ao tempo de duração em cada um. Os pais, quando se encontram no estágio de choque ou reconhecimento, não apresentam condições de assimilar as informações fornecidas pelo profissional, pois suas reações emocionais ainda são bem fortes neste momento; as informações somente

acrescentam sentimentos de confusão e culpa. Como se pode perceber em algumas falas desses pais:

“Fiquei chocada e no início foi difícil aceitar”.

“No início, fiquei enlouquecida, perguntando como Deus me dava uma filha doente. E o que me deixou, mais insegura foi o fato de o pai biológico deixar o casamento, quando ela tinha três anos”.

“Mãe: Inicialmente ficamos perplexos procurando uma causa. Fazendo uma reflexão: eu que tive uma gravidez tranqüila, não fumo, não bebo, não uso drogas, não somos primos nem parentes (silêncio). Então, passamos para o lado religioso. Minha mãe é ligada à igreja, onde fui educada em colégio de freiras. Aí foi quando começamos a freqüentar mais a igreja e conversar com Deus: "Meu Deus do céu, se esta criança veio para gente é porque temos condições de educar, dar amor, dar carinho. Por exemplo, se Mi. tivesse nascido na família do meu irmão, Mi., não tinha nem a metade do amor que damos”. Fomos buscar a possível causa. Perguntamos: será que foi a rubéola no início da gravidez, ou uma possível medicação (garamicina), quando tinha três meses de vida? Fomos a um pediatra bem conceituado, Dr., e ele disse: “o remédio não influenciou e o mais provável foi a Rubéola”. Então a tristeza durou. Porém no futuro foi diagnosticado como uma rubéola ao três meses de gravidez. Todo essa tristeza durou, aproximadamente, uns dois anos. Eu recuperei mais rápido... (a mãe disse o nome do pai) foi mais tempo. Não sei precisar quanto tempo... Comigo, acho que foi até quando ela entrou na escola. Nesse período, ela tinha um ano e sete meses, quando Mirela (Mi) . começou a conviver com outras crianças, e a gente viu que não era bicho de sete cabeças. O grande medo da gente era a sociabilização. Será que ela vai conseguir fazer isso? Já que a gente queria colocar numa escola de crianças ouvintes. Era o medo de iniciar: como é que vai ser? Mas depois do choque, passamos a procurar o que seria melhor. E hoje vemos um excelente resultado e a surdez não é empecilho para o desenvolvimento e crescimento para minha filha”.

“Ficamos tristes, mas de imediato procuramos profissionais que pudessem nos ajudar na dificuldade de nosso filho”.

“Quando peguei o exame onde estava escrita ausência de respostas auditivas bilateral. E não precisava ninguém me dizer porque estava escrito. Ah. Ha há... Pois, mesmo assim voltei ao médico otorrinolaringologista, mas achei ele muito frio. E ele falou: "Sua filha não escuta, e você vai ter que aprender a conviver com essa forma". Mas, eu não me conformava, e ela era muito nova, era muito cedo para essa forma de diagnóstico. Tinha que ter algum jeito. Então, procurei vários médicos, num total de sete, onde a última foi uma fonoaudióloga, Dra., e foi ela que me explicou que Ra precisava usar aparelho auditivo, e que ela passaria a ouvir sinais e fazer a língua de sinais. Então, com nove meses comecei o tratamento com a fonoaudióloga até hoje”.

“A sensação é que o mundo fosse acabar você fica sem chão, sem cabeça, sem saber o que fazer. Você fica impotente diante de uma situação real, sem poder fazer nada. Você não podia mudar o resultado do exame, você não podia fazer nada. Você não podia mudar o fato que está ali. A sensação de impotência é muito grande. Nesse momento fiquei inconformada, com qualquer pessoa que eu falasse sobre o assunto eu chorava, sem nem saber porque eu estava chorando, hoje eu sei, na época eu achava que não ia ter condições psicológicas de criar uma criança especial”.

“Mãe: De descrédito quanto ao resultado do exame, questionei a certeza do resultado no momento da explicação, chorei compulsivamente, fui embora imaginando como poderia ajudar meu filho a conviver e superar todas as dificuldades da surdez, indo em busca de outros exames e de outros profissionais; isto aconteceu quando Alex tinha um ano e dois meses. Mas desde três meses que a gente suspeitava, mas os pediatras diziam que estava tudo bem, era necessário aguardar. se tivessem fechado o diagnóstico mais cedo, acho que teria sido melhor este andamento do trabalho. acho que perdemos tempo, porque, a partir do momento em que iniciaram as terapias, Alex começou a prestar atenção, talvez porque a gente não soubesse como administrar isso, como fazer prestar a atenção nos sons. e também pela indicação do aparelho auditivo.

PAI: Não sei se eu alimentava esperança, porque para mim era desconhecido. Eu perguntava para mim mesmo: “Como vai ser? O que é que vai ser?” No começo, foi muito difícil... fiquei muito triste... depois é que vai vendo as conseqüências, e hoje, com o desenvolvimento de Alex penso diferente - meu pensamento é só no futuro”.

Pergunta-se: Você mudou seu comportamento com seu filho quando descobriu que ele não ouvia?

Nunes (1991) e Luterman (1979) afirmam que nos primeiros momentos após o diagnóstico, pode ocorrer uma desorganização familiar, e o equilíbrio dessa família se altera frente a esse filho não esperado, que modifica o seu funcionamento. Nunes (1991) e Mannoni (1983) sustentam que os pais trazem, dentro de si, expectativas, desejos e sonhos relacionados à existência do filho, antes do nascimento. Entretanto, quando recebem a notícia de que seu filho é surdo, os sentimentos de desilusão, fracasso e impotência aparecem intensamente. Como vai-se expor em algumas narrativas desses pais:

“Não, apenas fiquei apática, senti muita tristeza”.

“No início, como disse fiquei “doida”. Mas depois fui atrás de profissionais que pudessem ajudar. No início Fonoaudióloga que iniciou a oralização, chegou a colocar aparelho auditivo, mas ela não se adaptou. Depois coloquei uma professora e eu próprio comecei ensinar a ela”.

“Logo que soubemos do diagnóstico, batíamos porta, panelas e objetos atrás dela para ver se realmente o diagnóstico era surdez. Falávamos alto, etc... O nosso comportamento em relação à surdez foi como disse de tristeza, mas com o desenvolvimento e crescimento de M. e a persistência com os tratamentos e orientações que recebemos, eu e o pai fomos modificando as reações, ficando mais tranquilos”.

Porém, Luterman (1979, 1984) e Mindel e Vernon (1971) referem que, a partir do momento em que os pais tomam conhecimento do diagnóstico, passam por forte impacto, o que gera reações diversas. O choque pode durar poucas horas, alguns dias ou mesmo anos, justificado pela tentativa dos pais de barrarem a compreensão do diagnóstico da surdez. Observa-se na fala desta mãe:

“Para eu dizer que mudou de alguma forma a minha relação com Ra., eu acredito que não. Pois o amor é o mesmo. O que muda é que você fica querendo superproteger

demais e achando que é uma criança deficiente, e não vai ter aqueles resultados sobre o desenvolvimento de uma criança normal. Mas com relação ao sentimento de afeto e dedicação, não muda. Nesse período fiquei tentando adivinhar o que minha filha queria, acredito que passei a pensar por ela. Hoje eu já penso e ajo diferente”.

Se os pais não conseguirem resolver seus sentimentos de dor, raiva, culpa e desamparo, ficarão presos aos estágios iniciais de suas reações à surdez do filho, estágios esses em que os processos primitivos de negação e racionalização formam o modo de lidar com a dor psicológica causada pela surdez, e isso trará prejuízo na construção de sua identidade. A psicanálise refere que muitas crianças surdas apresentam este problema, constatados pelo professor de sala de aula, em que se pode citar Mezan (2002, p.3): “As crianças são bem alimentadas pela comida que suas famílias lhes dão, têm vestimentas adequadas, ‘tratamentos adequados’, mas falta-lhes o alimento do desejo, aquele que lhes dá possibilidade da emergência de sua singularidade como sujeito”.

Na verdade a noção de identidade costuma ser associada tradicionalmente a um eu, a uma pessoa, a um indivíduo. Os pais assumem o papel de mediador, por conduzir a criança da passagem do mundo doméstico, mais restrito fisicamente, para o mundo social mais amplo (Gomes, 1992). Eles são responsável pela criança a médio e longo prazo e, portanto, necessitam de informações que possam conscientizá-los do significado da surdez, de suas conseqüências na comunicação infantil e na inserção da criança à sociedade, o que nesse momento acontece é que perpassa o estado emocional dos pais e que, inconscientemente, indiretamente, repercute na socialização primária em que se inicia o processo de estereótipos, estigmas e discriminação (LEIGH, 2009, p.105-145).

Interessante a fala dessa mãe:

A princípio, fiquei como se estivesse em estado de choque, em relação ao diagnóstico, não acreditava que poderia estar acontecendo aquilo com meu bebê, não entendia. Com o passar dos anos fui constatando que era real e que ela precisaria muito do meu apoio, eu precisaria lutar por tudo dela, para que ela pudesse ser sempre muito feliz. Sei que passei por muitas fases, mas depois fui aceitando. Hoje M. é uma mocinha com 16 anos, sabe que é surda, mas vive numa boa com a sociedade e o mundo ouvinte. Tem seus amigos surdos, usa LIBRAS e oraliza quando precisa.

Faz-se importante diferenciar o conceito de socialização primária e secundária sob a ótica da Sociologia do Conhecimento. A socialização é definida como ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. Socialização primária que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual se torna membro da sociedade. Socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduza o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (GOMES, 1992).

Deste modo, quanto maior o entrosamento e a otimização da continuidade entre a socialização primária e a secundária, maior facilidade da criança de incorporar os novos conteúdos, as novas atitudes e, principalmente, as novas maneiras de aprender, para o processo da construção de sua identidade (LIGHT, 2009).

Pergunta-se: O que vocês acham que deve ser feito para ajudar as famílias com filho surdo?

Mediante documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre – RS, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, em relação à família destaca-se: a) fornecer através da escola, Secretárias de Saúde, SUS e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas à surdez; b) formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com família de surdos; c) liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades; d) promover esclarecimento a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdo; e) transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação da criança surda.

Observa-se as respostas dos pais nesse estudo:

“Família e amigos aprenderem a LIBRAS”.

“Todos teriam que aprender LIBRAS, para se comunicar com o surdo”.

“Fazer que todos da família aprendam LIBRAS”.

“Todos eles aprenderem a LIBRAS”.

“Ter, acompanhamento de profissionais habilitados na área”.

“Dar muita informação”.

“Fazer com que as famílias entendam a necessidade da LIBRAS para que seus filhos tenham conhecimento real do que é o mundo”.

“Orientá-las sobre a surdez, explicando que se trata de uma limitação que não impedirá a criança de ser feliz só pelo fato de la viver num mundo silencioso. Procurar sempre apoiar essa família”.

Pergunta-se: Com respeito às condições de comunicação de seu filho(a), ele poderá sair-se bem no mundo em que o cerca?

A família é a primeira instituição a dar o estigma ao sujeito que tenha uma diferença. Observem-se as respostas das famílias:

“O problema é que a sociedade não sabe LIBRAS”.

“O mundo não sabe LIBRAS”.

“Não no nosso mundo, mas no mundo dos surdos sim”.

“É difícil, ele só sabe falar em gestos”.

“Creio que ela hoje tem capacidade de superar os obstáculos da sociedade”.

“Com certeza, disso eu não tenho a menor dúvida, para mim, minha filha é um exemplo de superação, determinação e capacidade”.

“Com certeza”.

Pergunta-se: Você como pai, mãe e/ou responsável, concorda que a participação da família no desenvolvimento social e educacional da criança surda ajudará a diminuir as barreiras que ela virá a enfrentar no decorrer da vida?

A família é a primeira instituição a dar condições, material, emocional e moral para a criança, que dará início à formação da sua identidade:

“Sim, o apoio da família é muito importante”.

“Sim, mas é necessária orientação para quem nós iremos procurar no momento em que o médico dá o diagnóstico”.

“Sim, lógico, a família é o alicerce”.

“Sim, mas preciso melhorar mais”.

“Sim, sem dúvida”.

“Definitivamente”.

“É de suma importância, pois sem o auxílio da família é como se estivéssemos segurando um bebê, que ainda não sabe andar, no topo de uma rampa e de repente colocamos o bebê no chão e empurramos rampa abaixo! Dá para imaginar que será praticamente impossível essa criança descer tal rampa sem sofrer arranhões, pancadas, etc. Assim seria com qualquer criança surda”.

Pergunta-se: A criança demonstra interesse diante das atividades sócias? Festa, passeios etc.

Importante ressaltar que a criança surda é igual a criança normal, a diferença que há é a dificuldade de comunicação, como se pode ler nas falas:

“Não, como ele tem dificuldade em comunicação, fica muito na dele”.

“Sim, mas com a dificuldade de comunicação fica difícil relacionar-se com a sociedade”.

“Muito interesse, pois ela além de saber LIBRAS se comunica oralmente”.

“Sim, ela participa de tudo: festas, shoppings, cinemas, discotecas, etc. etc. etc.. Ela comunica-se por LIBRAS e Língua oral”.

“Sim, sempre, ela comunica-se com LIBRAS e língua oral”.

Pergunta-se: Como se dá à relação sua (pai; mãe; responsável) e criança surda com a instituição (escola) que seu filho participa?

Segundo Lopes (2005) é importante que a instituição escola de surdo ou escola regular que tenham crianças surdas, devam: a) oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda; implantar um programa de pais garantindo um acesso a informação e assessoramento adequados; trabalho com surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais; e garanta a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. É importante que a escola invista na formação dos professores de surdos (cursos de extensão ou cursos superiores), com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos. Observa-se que a escola para surdos está mais envolvida e, oferece melhores subsídios aos familiares. Isso pode ser observado nas suas falas:

Escola de surdos:

“Gosto, eles estão sempre nos orientando”.

“Quem traz meu irmão para o colégio sou eu, a relação com a escola é muito boa, eles me ensinaram a usar LIBRAS”..

“É a escola que procura me orientar como lidar com minha filha, e me ensina a LIBRAS”.

“Atualmente é boa, tem reuniões, explica sobre a surdez...”

“Hoje, tenho um bom relacionamento, a escola adota LIBRAS.”

Escola regular

“Ótima”

“Boa relação, sempre sou ouvida pela escola – Com os professores tenho sempre contacto – eu me preocupo muito com isto.”

“Hoje, depois de muita luta, a nossa relação com a escola é muito boa”.

“Participativa enquanto mãe sempre levei xérox para os profissionais que trabalham com meu filho, orientando sobre surdez, textos de reflexão, sugestões de resumo para as disciplinas mais teóricas e com conteúdos abstratos. Participo das reuniões e eventos comemorativos sempre que necessário marco reunião com a equipe pedagógica e direção. Quanto ao pai, participa das reuniões quando eu solicito a importância de sua presença. Vai buscar o filho na escola e participa de alguns eventos na escola”.

5.3 FALA DOS SURDOS

5.3.1 Escolaridade

Pergunta-se: Como você se comunicava quando chegou à escola?

Nessa questão, 100% dos surdos revelam que iniciou a escolarização com a linguagem gestual. Nesse aspecto vê-se a importância da modificação no currículo das escolas, porque as diferentes práticas pedagógicas, envolvendo tais sujeitos, apresentam uma série de limitações e estes, no final da escolarização fundamental (que não é alcançada por muitos), não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter de domínio adequado dos conteúdos

acadêmicos, não por problemas cognitivos e sim, por uma grande dificuldade de comunicação.

Pergunta-se: Na sua escola tem intérprete?

Na escola para surdo, 100% responderam que a professora ensina por meio da Língua de Sinais, não sendo necessário o uso de intérprete.

Observe a forma deles relatar:

“A professora ensina por LIBRAS.

Entretanto na escola regular, 100% dos surdos entrevistados referem que os professores não sabem usar a Língua de Sinais, então necessitam de intérprete. Pode-se observar:

“Sim, durante as aulas”.

“Sim, mas também tenho um intérprete 3 vezes por semana que me dá aula”.

Os relatos acima mostram que a proposta de inclusão praticada por essa escola sofre reflexos do ainda rudimentar sistema educativo brasileiro. Fatores elementares para o ingresso dessa comunidade em uma instituição regular de ensino, com material apropriado, recursos humanos capacitados e presença constante de intérpretes ou número suficiente destes em alguns casos não foram observados.

Pergunta-se: O conteúdo escolar é ensinado de que forma: língua de sinais, português sinalizado ou língua oral?

Pode-se observar a diferença entre as escolas; na escola de surdo 100% dos alunos dessa pesquisa referem que todos os professores utilizam a Língua de Sinais, a língua materna. Essa é uma das formas que marcam sua identidade; observem-se suas respostas:

“Língua de Sinais”. (Os cinco)

Entretanto, na escola regular, os professores não estão preparados para receberem essa comunidade. No entanto, insiste-se em afirmar que é necessário adotar procedimentos como produto de uma concepção diferenciada de currículo e não como adaptações pontuais que apenas minimizam os efeitos devastadores da exclusão subliminar sofrida pela permanência das práticas curriculares colonizadoras que, embora reconheçam os diferentes, utilizam tal identidade para tratá-los como portadores de desvios ou ameaças. A verdadeira escola inclusiva necessita de material apropriado, recursos humanos capacitados, o que não é observado nas falas dos surdos:

“Língua oral pela professora e o intérprete traduz para LIBRAS”.

“Língua Oral”.

Pergunta-se: O que você pode dizer sobre o processo de aquisição da LIBRAS?

A Língua dos Surdos é a língua materna do sujeito surdo, observa-se que 100% dos surdos, estejam eles frequentando a escola de surdo ou regular, nesta pesquisa têm consciência disso, o que se pode observar em suas falas:

Escola de surdo:

“Língua dos Surdos”. (todos responderam dessa forma a essa pergunta).

Escola Regular:

“É uma língua do surdo, foi bom aprender LIBRAS, por ser surda e por causa dos meus amigos surdos que não sabem falar”.

“É bom para entender melhor as coisas”.

O fato de o sujeito ser surdo e a sua forma educacional implicam problematizar os processos lingüísticos nos quais ela tem se constituído ao longo da surdez.

5.3.2 Comunicação

Pergunta-se: Qual é o seu meio de comunicação: oralidade, LIBRAS (língua de sinais), gestos, escrita ou outros?

Nas respostas pode-se encontrar:

“Oralidade - pouquinho (minha tia e prima me ensinou), LIBRAS (língua de sinais) e gestos”.

“Sei pouco LIBRAS, emito sons, faço leitura labial”.

“LIBRAS, Oralidade e escrita”.

“LIBRAS, escrita, gestos, Oralidade e leitura labial”.

Apesar das restrições, pode-se visualizar, diante das respostas, que a Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante não só nas pesquisas como também na educação de sujeitos surdos. Desde que nasce a criança ouvinte é exposta à língua usada pela comunidade surda, que se dirige à criança e a interpreta como um falante desta língua. A interpretação da criança tem o efeito de inseri-la no funcionamento da língua.

Defensora de uma visão interacionista de aquisição de linguagem, de Lemos afirma que no início da aquisição da linguagem o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, já que nesse momento a criança não dispõe de significantes que lhe possibilitem interpretar os enunciados do adulto e os seus próprios enunciados. É somente à medida que os significantes se cristalizam em redes de relações que a criança passa a ressignificar seus próprios enunciados e, além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. Cabe ao adulto colocar a criança – sua fala, gesto, olhar, movimento – numa estrutura, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se deixe ver apenas a posterior. É desta forma que a criança pode sair da posição de interpretada pela fala do outro para uma posição em que é a língua, enquanto outro, que a desloca e ressignifica. Neste processo de ressignificação que, segundo de Lemos, incide fundamentalmente sobre cadeias de textos-discursivos e não sobre unidades, como palavras e sílabas, letras e fonemas, o papel do outro seria o de intérprete.

Pergunta-se: O que você faz quando não é compreendido?

Nesta questão, foram observadas a dificuldade, aflição e tristeza decorrentes de a comunidade ouvinte não saber a LIBRAS. Mesmo compreendendo a importância de o surdo ter a Língua de Sinais como primeira língua. Neste quadro fica explícita a sua necessidade de saber oralizar, pelo menos para comunicar-se com os ouvintes. Isso o ajudaria a, pelo menos, reduzir a sua aflição diante do mundo e da vida, isto tudo sem deixar de ter suas convicções da sua cultura surda.

Observem-se as falas dos surdos:

“Peço um intérprete professor ou colegas surdos que sabe melhor libras para explicar o que quero falar”.

“Fico triste, mas insisto fazendo gesto até ser compreendido”.

“Repito novamente. repito até entender com gestos, fala, desenho”.

“Repito minha fala, também deixo prá lá”.

“Falo mais uma vez e faço gesto, ou escrevo”.

Pergunta-se: Como é a comunicação com os ouvintes?

Nas respostas observa-se a dificuldade dos surdos que não sabem oralizar. Observa-se pelas suas falas:

“LIBRAS, gestos, sinais e as pessoas ouvintes continuam com a comunicação de sinais”.

“Falo pouquinho, uso gestos”.

“Falando devagar e lendo os lábios”.

“Difícil, eu oralizo muito pouco”.

Entretanto, sabe-se que a ‘existência’ de uma ‘cultura surda’ designa o conjunto de referência a história dos surdos. No entanto a comunidade lingüística faz parte do conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para ouvintes.

É, portanto, uma cultura de adaptação ao diferente e produtora de elo social. A realidade e a legitimidade desta noção de cultura é objeto de grandes críticas, algumas vezes com razão, pois o bilingüismo não aceita a língua oral; o uso simultâneo das línguas de sinais e das orais seria ‘bimodalismo’, isto é, o uso concomitante de duas línguas de modalidades diferentes.

Pergunta-se: Como é a comunicação com os surdos?

Nessa questão observou-se que 100% dos surdos, entre eles, se comunicam em LIBRAS, mesmo aqueles que sabem a língua oral. É importante saber que a Língua de Sinais é uma língua que permite à pessoa surda ter acesso a todas as características lingüísticas da fala, sendo indispensável a total apropriação da linguagem pela criança surda.

“LIBRAS”.

“Uso LIBRAS e para aqueles que sabem falar uso a oralidade”.

A Língua de Sinais permite à criança surda, descobrir o que é uma comunicação lingüística no momento em que todas as crianças fazem esta descoberta. Elas podem, então, compreender melhor o que ocorre nas trocas verbais estabelecidas pelo modo verbal. Pode-se, de fato, ter a experiência do que é uma língua, graças a uma língua visual na qual o indivíduo não conhece nenhuma limitação.

Pelas respostas dadas a questão pode-se concluir que a aprendizagem da língua de sinais é a base fundamental de apropriação pela criança surda da fala vocal, à qual o acesso não lhe pode ser natural, mas de que ela pode compreender o uso se utiliza uma língua que domina totalmente.

Pergunta-se: Você usa a linguagem oral para se comunicar?

Nessa questão, 60% das respostas demonstram que usam ou tenta utilizar a linguagem oral. É importante o surdo saber a língua oral, para entrar em contato com o mundo ouvinte e não ser um ouvinte. É como um ouvinte falar uma língua estrangeira – inglês ou francês – mas por ele falar uma língua diferente, não perderá sua cultura, apenas falará outra língua quando for preciso.

Observe a fala dos surdos:

“Sim, quando é necessário”.

“Sim. Porque LIBRAS os ouvintes não entende nada”.

Pergunta-se: Como você aprendeu a língua oral (caso tenha aprendido) e a partir de quando?

A questão está muita ligada a uma visão econômica. Observou-se que o grupo da escola regular tem um padrão socioeconômico de vida melhor, dando-lhe a condição de poder contratar fonoaudiólogos e outros profissionais para orientar a questão de sua comunicação. Observe a fala do surdo:

“Desde pequena”.

“Com a Fonoaudióloga, minha mãe, minha avó, minha prima Camila, meu pai, 4 anos”.

Mas, o mais importante é quando a família entra nesse processo, de querer e estar junto com o surdo – ‘batalhando’ com ele, assumindo sem restrições o seu filho, mesmo com todos os problemas internos e externos. Porém, os problemas internos são mais difíceis, os pais, por mais que digam que o aceitam, eles são os primeiros a discriminar o seu filho surdo. Observe a fala do surdo:

“Mamãe falava e eu ficava olhando pelos lábios”.

“Minha prima, mãe e tia me ensinaram pouquinho”.

“Não sei falar”.

Pergunta-se: Você considera difícil a língua oral? Por quê?

A língua do surdo é LIBRAS, é importante o surdo saber a língua oral, para ter uma integração melhor com a pessoa ouvinte, mas é preciso que se tenha o cuidado de não fazer o surdo ser um ouvinte – como a literatura conceitua ‘o ouvintismo’.

Observe-se a fala do surdo:

“Sim, sou surdo, falo muito pouco língua oral”.

“Muito difícil”.

“Sim, falo muito pouquinho”.

As representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – aqueles que consideram o oralismo de forma institucionalizada do ‘ouvintismo’ – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. O conceito de ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a se olhar e a narrar-se como se fosse ouvinte. É um olhar que dá ao surdo a percepção do ser deficiente, do não ser ouvinte.

Porém, é bom lembrar que o fator econômico ajuda a desenvolver todo o processo educacional que os pais têm a seguir com o filho surdo – um deles é pedir a ajuda a profissionais, como fonoaudiólogo, intérpretes de língua de sinais, psicopedagogos, etc.

Observem-se as resposta, dos surdos que estão na escola regular (particular):

“Não, porque eu aprendi muito cedo e não acho difícil, apenas o meu som da minha voz é diferente dos que não são surdos, mas eu sou surda por isso que meu som sai assim”.

“Não. Só para aprender foi difícil. Eu acho fácil falar”.

“Não acho”.

Pergunta-se: Você acha que o surdo deve aprender: Língua de Sinais aprenderem a falar ou ambas?

Todos do grupo de escola para surdo como os que participam de escola regular, ressaltaram a importância de ambas as línguas. Porém, é bom ver as atuais discussões acerca das políticas educacionais, na perspectiva da educação inclusiva, que vêm originando acalorados debates – embates no campo da educação de surdos. Esses debates proliferam em diferentes espaços: nas escolas de surdos, nos espaços de formação docente e entre a militância dos movimentos surdos. Muito mais do que definir qual o “o melhor lugar” para os projetos educacionais para surdos, percebe-se pontuarem aspectos considerados relevantes para que essa educação efetivamente aconteça. É interessante assinalar que vários desses aspectos historicamente apontados como relevantes e – ou indispensáveis nesse campo, permanecem atuais e necessários; ou seja, mesmo que exaustivamente já discutidos, os temas sobre as línguas na educação de surdos, as perspectivas de educação bilíngüe, a língua de sinais como língua constitutiva das identidades e da cultura surda, entre outros, permanecem presentes em um campo de lutas por sentidos.

Observa-se a importância de o surdo aprender a língua oral, não havendo modificação da estrutura de sua personalidade, caso ele tenha o conhecimento da sua cultura, e sim, nesse caso aperfeiçoará uma melhor comunicação com ouvintes.

Por outro lado, os estudos Psicanalíticos, nas suas discussões vão, para outra direção, em que revelam que a constituição do sujeito surdo se desenvolve seja ela sob a forma de língua oral ou língua de sinais.

Pergunta-se: Você se sente melhor quando utiliza: língua de sinais ou língua oral?

Todos da escola de surdos referem que a Língua de Sinais é a sua preferência, porque eles não tiveram oportunidade de aprender a língua oral. Entretanto, na escola regular todos colocam que ambas as línguas são importantes, depende muito do ambiente em que ela está inserida. E sobre a questão de aprender melhor a língua, a Psicanálise explica que depende da constituição do sujeito e da inserção familiar em que ele se encontra.

O “déficit biológico”, a surdez por si mesma tem conseqüências claras nos procedimentos para adquirir a linguagem oral e na competência nela, assim como, em outros aspectos de sua relação.

Pergunta-se: Você considera difícil a língua de sinais? Por quê?

Quando o indivíduo tem consciência de que é surdo, a sua cultura e o que ele é falam mais alto, mesmo ele estando inserido no grupo de ouvintes. Ele torna a LIBRAS como uma nacionalidade, que está acima de tudo. Como exemplo, um esportista que, ao encerrar várias provas, ganha o título máximo – o primeiro lugar -, mas ele chora com a bandeira de sua nação no ombro. Por isto, vem a importância de dar ao surdo, desde o seu diagnóstico, toda a noção e consciência do seu estado, do que ele é ensinando a LIBRAS (sua língua) e que deve fazer parte do seu currículo escolar a história da surdez, sua cultura e a importância da convivência entre eles no seu cotidiano.

Observem-se as falas do surdo:

“Não, é fácil, apenas aprendemos com o convívio com os amigos surdos”.

“Não, é fácil”.

“Sim, não conseguir aprender, faz alguns sinais”.

“Não, porque a LIBRAS ajuda a esclarecer alguma coisa”.

“Não, eu estou aprendendo os sinais”.

Pergunta-se: Você sabe LIBRAS (Língua de Sinais) ou apenas alguns dos seus símbolos?

Nesta questão observa-se que 80% sabem a Língua de Sinais e que seu aprendizado é uma educação continuada, como toda a aprendizagem de uma língua, em que é necessário o convívio entre os que fazem parte de sua cultura.

Na realidade, pensar em educação de surdos implica problematizar os processos lingüísticos nos quais ela tem se constituído ao longo da história dos surdos e da surdez.

Pertencer a uma comunidade surda significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo em suas lutas cotidianas pelo direito de: ter a sua própria língua (LIBRAS), se autodeclarar surdo e ser reconhecido como tal na sociedade.

Mesmo que freqüentem escola de surdo ou escola regular, há uma necessidade de que a escola os conscientize da sua luta política e que, na verdade, irão fazer parte de uma minoria da sociedade e devem ter como lema principal eles aprenderem a língua de sinais e, também, que tenham um convívio entre si, em determinado momento do seu cotidiano de vida.

A condição de uma vida bicultural experienciada pelos surdos está presente na forma de se ver e de organizar-se, mesmo dentro deles. Isto quer dizer – se alguém que compartilha o tempo todo de uma zona de fronteira que separa, muitas vezes nitidamente, dois grupos. Neste caso o surdo está em constante tensão consigo mesmo, a vida o tenciona e impulsiona eles a viverem em luta permanente – com os outros e consigo mesmo – pelo direito de serem surdos nos espaços escolares e o da sociedade ouvinte, onde esta se impõem como maioria.

Pergunta-se: Considera válido aprender a língua de sinais?

Nesta questão, todos têm a consciência de ser surdo, de pertencerem a uma cultura diferente da dos ouvintes. Mesmo os surdos cujos pais optaram pela língua oral como sua forma predominante está sabendo qual é o seu lugar na sociedade, sabendo que esta os trata como uma minoria.

Observem-se as falas do surdo:

“Sim, sou surda”.

“Sim, é a língua dos surdos”.

“Sim, é a língua da pessoa surda, ela ajuda a interpretar alguma coisa mais clara”.

“Sim, Para as pessoas surdas que não sabem falar, posso falar com elas através da LIBRAS”.

Pergunta-se: Em quanto tempo você aprendeu a língua de sinais?

Nesta questão, os surdos, sejam eles oralizados ou não, têm a consciência de que aprender uma língua é como outros tipos de aprendizado, como qualquer outra disciplina escolar, faz parte de um processo, necessita de uma educação continuada e convivência com os seus pares.

Observem-se as respostas dos surdos:

“Estou aprendendo convivendo com os amigos surdos”.

“[...]... Ainda estou aprendendo”.

“Seis meses – mas, quando aprendi tinha nove anos de idade, mas com convívio com amigos surdos a gente aprende com facilidade”.

Pergunta-se: Onde você aprendeu a língua de sinais? Em casa, na escola, no centro de Surdo, no consultório fonoaudiológico ou outro lugar?

Em torno de 90% referem ter aprendido a LIBRAS na escola, independentemente de que seja de surdos ou não. Vem a importância de a escola ter uma abertura significativa para o surdo, com referência aos ensinamentos: da língua de sinais; sua cultura e capacitação dos professores. Isto tudo mostra a necessidade de se ter um olhar significativo para as escolas regulares, as quais não fazem a verdadeira inclusão escolar e sim, a integração. Observem-se as respostas dos surdos:

“No curso, na escola e convivendo com os amigos surdos”.

“Na escola e no Centro de surdo”.

“Num Centro (núcleo) de pessoas surdas”.

“Na escola e aulas particulares”.

Pergunta-se: Quando você viu a língua de sinais pela primeira vez?

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição. Incluem-se nessa situação, na maioria das vezes os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos, e essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar no caso da surdez, estigmas e estereótipo do surdo, que se agrava pela questão econômica de algumas famílias, por não poderem procurar ajuda mais especializada.

Na pesquisa, percebe-se que todos só vão saber da existência da LIBRAS, muito depois às vezes eles mesmo procuram seus pares para uma identificação e daí conhecem a verdadeira linguagem do surdo – LIBRAS.

Vejam as respostas dos surdos:

“Na escola”.

“Na igreja”.

“Eu era pequena e vi outra pessoa falando com LIBRAS”.

Pergunta-se: Você usa a língua de sinais com os surdos diante dos outros colegas ouvintes?

Pode-se observar que 100% das respostas demonstram que a Língua de Sinais é usada como sua primeira língua, e se comunicam com seus pares diante dos ouvintes.

Entretanto, quando a criança surda é exposta, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar, elas tendem não só aprender a sua primeira língua, também a passear pela sua cultura, ter consciência de que é surdo, portanto, podem conviver com os outros ouvintes sem estigmas e discriminação.

Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que

possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário.

Observem-se as suas falas:

“Sim, LIBRAS, gestos e fala quando é preciso”.

“Sim, eu uso para comunicar com meus amigos surdos, que não sabem a língua oral”.

“Sim”.

Pergunta-se: Você utiliza a língua de sinais e ou gesto e fala simultaneamente com outros colegas ouvintes?

A questão de a sociedade não reconhecer a LIBRAS como uma língua deixa o surdo à margem dela; sua comunicação torna-se confusa, ora ele faz sua comunicação em LIBRAS, ora oraliza, ora gesticula. Acaba não tendo a LIBRAS como uma língua oficial.

Observem-se as falas dos surdos:

“LIBRAS, gestos e fala quando é preciso”.

“Gestos e fala quando é preciso”.

“Uso oralidade e LIBRAS para quem ouve, e LIBRAS para surdos e também os surdos que oralizam uso fala e libras”.

Pergunta-se: Seus pais sabem LIBRAS?

Observou-se que a maioria dos participantes da pesquisa refere que seus pais não sabem LIBRAS ou sabem muito pouco. A Psicologia explica a grande dificuldade de os pais admitirem a verdadeira aceitação da surdez no seu filho. A literatura enfatizada nessa tese confirma o posicionamento de Luterman em afirmar as fases por que esses pais passam ou se cristalizam em algumas delas, após o diagnóstico da surdez, impactando consigo mesmo e levando a estigmatização ao seu próprio filho. Com isso, internamente, esses pais geram uma

resistência a tudo que leva aos ensinamentos da surdez e, neste caso, criam uma dificuldade em aprender LIBRAS.

Observem-se as narrativas dos surdos:

“Não”

“Um pouco”.

“Mais ou menos”.

“Minha mãe sabe e está estudando”.

Pergunta-se: Seus familiares, vizinhos sabem LIBRAS?

Nessa questão observa-se uma sociedade só para ouvintes - ‘ouvintismo’. As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania e dos direitos linguísticos fazem que a sociedade tenha um olhar para o surdo como uma minoria; por esse e outros motivos fazem-se necessários estudos dessa natureza para reivindicar políticas que beneficiem as comunidades surdas.

A temática da surdez, na atualidade, se configura como o território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em modelos sobre a surdez. O mapeamento destas diferentes representações requereria algo mais do que uma cronologia sequencial e descritiva das concepções, a qual foi relatada no referencial teórico deste estudo. Nas falas dos surdos observa-se que a grande maioria das famílias não sabe a Língua de sinais, restringindo na sua comunicação com os surdos:

“Não, me entende através de gestos”.

“Mais ou menos”.

“Não”.

“Família sabe pouco”.

Pergunta-se: Como você se comunica com seus familiares?

A família tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora da criança. Ela faz a primeira inserção da criança no mundo social, com a promoção da aprendizagem de elementos culturais: linguagem, hábitos, usos, costumes, papéis, valores, normas, padrões de comportamento e de atitudes, entre outras.

Em relação ao primeiro elemento – a linguagem – os pais ficam ‘atordoados’ após o diagnóstico de surdez em seu filho e, na maioria das vezes, não são orientados a aprenderem a língua de sinais ou, quando o são, não fazem, porque muitas vezes se cristalizam em um estado psicológico de aceitação à surdez, fugindo do aprendizado da língua de sinais. Fato que é observado nas respostas dos participantes; os pais não sabem LIBRAS e demonstram desinteresse e ou resistência em aprender.

Observem-se, nas falas dos surdos a importância de os pais dominarem a linguagem do seu filho:

Meu pai e minha mãe sabem LIBRAS pouco, então uso gestos e LIBRAS, mas meu irmão sabe bem LIBRAS então converso muito com ele. Ele é o meu responsável, me lava para o colégio, etc.

“Em casa uso sinais (LIBRAS)”.

“Comunico bem, uso LIBRAS, gestos, tento oralizar”.

“Libras, gestos e falo pouquinho”.

“Eu falo, todos já reconhecem o meu jeito de falar, os que sabem LIBRAS usam a LIBRAS e a linguagem oral”.

Pergunta-se: Como você se comunica com seus amigos ouvintes e surdos?

As respostas mostram a divisão social, o surdo e o ouvinte. A sociedade apoia o grupo majoritário, - o ouvinte -, e acaba o surdo ficando na sua margem. Justifica-se o fracasso na educação do surdo, que é mais bem compreendido nas suas raízes históricas e políticas.

Observem-se as falas dos surdos:

Na escola de surdos, 100% dos surdos responderam:

“Surdos: só tenho amigos surdos, que sabem LIBRAS”.

Entretanto, na Escola Regular:

“Com amigo ouvinte: falo oralmente e às vezes LIBRAS e com amigo surdo: uso LIBRAS e uso leitura labial com a articulação labial, e quando ele oraliza eu falo e uso LIBRAS ao mesmo tempo”.

“Ouvintes: libras, gestos e falo pouquinho; e Surdos: LIBRAS”..

“Ouvintes: falando e surdos: falando e usando LIBRAS”.

5.3.3 Relacionamento

Pergunta-se: Você utilizou algum tipo de aparelho auditivo? Se sim quais as vantagens que você acredita que o aparelho possui?

O uso do aparelho não é a substituição do ouvido e sim, um auxílio para melhor chamar sua atenção, melhorar a escuta dos sons para melhor direcionalidade. Paralelamente a este trabalho de construção de linguagem da criança em parceria com os pais, é indicado o aparelho de amplificação sonora. A fala, muitas vezes, permeia também a relação que os pais estabelecem com seu filho (já que, na sua maioria os pais são ouvintes falantes e têm um papel no desenvolvimento do seu filho surdo), e nesse caso o aparelho não ocupa um lugar privilegiado como forma de comunicação neste primeiro momento. Ele aparece, neste espaço, de forma incidental, da mesma maneira como também faz parte do mundo da criança no contato social e com seus familiares.

Observem-se as falas do surdo:

“Não uso porque meus pais não têm condições de comprar, mas gostaria de ter um aparelho auditivo para entender melhor o que as professoras e os outros amigos que não sabe libras”.

“Sim, mas quebrou meus pais não têm condições de consertá-lo”.

“Ajudou na escrita”.

“Porque é bom, com aparelho escuta um pouquinho, para me dar sinal de alerta”.

“Com o aparelho escuto sons e ajuda ouvir o som da televisão”.

“Faz-me ouvir os sons que os ouvintes escutam e compreender melhor os que estão falando comigo. Integrar-me melhor com a comunidade geral e sociedade”.

“Porque eu escuto, e tenho facilidade em compreender as pessoas ouvintes e tenho atenção”.

“É importante porque faz ouvir e eu posso falar melhor”.

Pergunta-se: Sua comunicação e o relacionamento mudaram com uso de aparelho? (com surdos e com ouvintes)?

Percebe-se a importância do uso do aparelho não para o surdo ser um ouvinte, e sim auxiliá-lo em sua comunicação, atenção ao barulho, alerta para o perigo. Observem-se as falas dos surdos:

“Melhorou, principalmente, para eu me comunicar com os ouvintes”.

“Sim. Passei a ficar mais concentrada quando os ouvintes estão falando e eles têm mais paciência porque entende que sou surda. Durante as conversas, tem coisa que entendo, outras não, então faço LIBRAS, uso gestos, tento me comunicar...”

“Sim, com os ouvintes. Eu também mudei, fiquei mais comunicativa”.

“Sim, eu aprendi a usar o aparelho desde pequena e gosto de usar sempre. E com aparelho eu presto mais atenção e, principalmente todos me isolavam muito sem aparelho. Mas, eu sei que LIBRAS é a primeira língua do surdo”.

“Sim, eu fiquei ouvindo melhor e respondo muita coisa. Comunico-me melhor com a sociedade em que vivo”.

“Eu uso aparelho desde quando tinha 1 ano e seis meses de idade, e me ajuda a compreender quando as pessoas ouvintes falam”.

Pergunta-se: Você sabe o grau de sua surdez? Qual?

Nesta pesquisa observa-se que 50% não sabem dizer qual foi o momento em que ficaram surdos, e para a identidade e consciência do ser surdo é importante que ele saiba: a concepção e consequências da surdez; as ideologias e formas metodológicas de caminhar, sendo ele uma pessoa surda num mundo de ouvintes; sua cultura; a causa e o grau de sua surdez e quando ficou surdo. Para que o surdo possa ir à luta, por uma política e sociedade igual para todos, é importante uma consciência real daquilo por que está lutando, já que as classes dominantes anulam as dominadas.

Observem-se as falas do surdo:

“Não sabe”.

“Não, sei que escuto pouco”.

Entender o surdo como um sujeito cultural é, para muitas pessoas, uma questão complexa e por isso, de difícil abordagem. Complexa porque as representações culturais se inscrevem em campo discursivo distinto, muitas vezes visto como contraditórias, justamente, por aqueles que se valem da cultura para produzirem argumentos binários que legitimam lutas sociais específicas.

Complexas, também, porque não há uma forma única nem mais adequada de se conceituar cultura e é, praticamente, trivial afirmar que a complexidade do conceito de cultura

inscreve-se na história e nos movimentos que desencadearam muitos problemas, debates e embates filosóficos e políticos acirrados e, não raro, até mesmo sangrentos.

Entrar-se de forma articulada nas relações entre cultura e surdez permite tornar mais consistente a argumentação que é feita de que a surdez tem um primeiro traço na identidade, e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discursos médicos se inscrevem. Sobre tal materialidade, pode-se inscrever qualquer saber que tenha como objeto a surdez ou sujeito surdo, inclusive os saberes de cunho Culturalista.

Diferentes discursos criam distintos significados para a surdez, porém nenhum deles pode negar a materialidade presente no corpo. Diante dessa existência, diga-se ‘natural’ da surdez, há sentidos sendo criados a partir de modos particulares de vivenciar a questão. Os significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam; são eles os responsáveis pela visão cultural que se tem do ser surdo; isso se não citarem-se as outras visões que estão no âmbito da clínica, da antropologia, da política, da economia etc.

Para uma melhor reflexão é preciso entender a surdez como um traço cultural, o qual não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que se inscreve sobre a superfície de um corpo. Sem marcar oposições entre natureza e corpo, mas desconstruindo ou contornando tal oposição, a surdez pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem

Dar-se-á continuidade a esse tipo de discurso na próxima pergunta em que os surdos responderam como se articulam nesse item.

Pergunta-se: Para você a surdez é uma doença?

Dividir-se-á o discurso dessa questão em dois momentos. O primeiro é a questão de a surdez não ser considerada uma doença, no qual 100% dos alunos da escola regular afirmaram que não é uma doença. E a segunda, a visão de a surdez é uma doença; em torno de 100% das respostas de alunos pertencentes à escola de surdo afirmam que a surdez é uma doença. Este resultado é espantoso, sendo um paradoxo, já que a escola de surdos deveria estar mais preparada no acolhimento deles, primeiramente dando-lhe a consciência do sujeito surdo, e conscientizá-los sobre sua cultura.

Observem-se as respostas:

Escola de surdos:

“É uma doença”.

“Doente - pois surdo não ouve nada”.

Escola Regular:

“Não, apenas as pessoas são diferentes e não escutam”.

“Não, é normal”.

“Não. Surdo é igual a todo mundo”.

Rapidamente se irá enfatizar o conceito das duas visões diante das respostas obtidas. No primeiro momento, que se refere à visão socioantropológica da surdez, que percebe o sujeito surdo não como desviante, mas como um ser humano que faz parte de uma cultura diferente, a cultura surda. Como toda cultura, ela engloba problemáticas identitárias, linguística, políticas, etc. É uma cultura rica e plena. No segundo momento, que considera a surdez como uma doença – se origina de uma visão clínica-reabilitadora, em que os surdos são considerados portadores de uma patologia e deveriam manter-se só com a língua oral, para assim vislumbrarem alguma participação na sociedade.

Cultura, Significado e Comunicação estão tão intimamente intrincados que não há como saber quando um termina para começar o outro. Assim, entender os significados que damos à palavra surdez ou à expressão ser surdo vai depender de um conjunto de relações entre aqueles três elementos, acima citados.

Importante que, por meio da linguagem, o venha existir a permissão da criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre o sentido que se dá às coisas que se constroem as experiências cotidianas as interpretações sobre si e os outros. Se a linguagem permite ao indivíduo entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também lhe permite inventar as próprias coisas; nesse caso específico, inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que se está mergulhado.

Afirmar que a surdez é uma visão, num modelo antropológico, é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que está inserido. Não há como fazer significações sem que haja conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja surdez. Para longe de uma essencialização, é importante frisar que não haverá invenção de sentidos se não houver materialidade e conhecimento de qualquer ordem, produzindo condições para sua criação.

Hall (1997) refere que não há como fugir aos significados produzidos no circuito da cultura, nem como se livrar da cultura que faz os indivíduos seres produtivos e interpretativos. Com isso, pode-se afirmar que, se a palavra surdez remete a um sentido clínico e terapêutico, é porque foi produzida dessa forma – acontecimento que permite se virar de costas para essa interpretação e passar a operar com outras formas de significação. O sentido clínico também é uma invenção cultural, assim como o sentido antropológico, entre outros. Diante de tal compreensão, o que se torna imprescindível é demarcar o terreno e escolher bem os parceiros que vão ajudar a definir um tipo de entendimento e um tipo de construção de sentidos para a questão do ser surdo.

É a partir disso tudo que se pode compreender a surdez como uma invenção antropológica e cultural; é por aqui que se olha e se procura pensar as comunidades e as subjetividades surdas. É importante lembrar que o modelo socioantropológico tem objetivos: reconhecer a surdez como uma diferença que engloba complexos, aspectos linguísticos, políticos e culturais.

Em um segundo momento, necessário se faz refletir sobre as respostas dadas na pesquisa dos alunos pertencentes à escola de surdos. É preciso lembrar que os alunos pertencentes à escola de surdas participam diretamente de uma ‘comunidade surda’ e devem: conhecer a comunidade surda – (organização política, linguística e social, movimentos e lutas); ter noções sobre as questões de direitos humanos cidadania e entre outros. O que se observa é que a escola de surdos abordada nesta pesquisa, ainda, está reconstruindo algumas ações para uma melhor atuação sobre escola- surdos e escola-família.

Porém, pelas observações realizadas na escola pela autora, como pesquisadora, foi visto que esta escola para surdo tem como objetivo estabelecer ou criar um espaço de interação entre os próprios surdos (comunidade surda) e a escola de surdos, bem como a comunidade ouvinte. Mas, concluiu-se que há necessidade de resignificar as ‘escolas ditas inclusivas’, que não a são, mas também as escolas para surdos, como a desta pesquisa.

Pergunta-se: Quais as situações em que você encontra mais dificuldade no convívio com pessoas?

Nesta questão, 80% demonstraram que a questão da comunicação é um grande vilão para os surdos, conforme suas respostas:

“Não sei viver com as pessoas ouvintes – é difícil”.

“Conversar LIBRAS, a maioria dos amigos ouvintes não sabe”.

“A comunicação”.

“Dificuldade na comunicação”.

“Não tenho problemas, meus pais sempre me ensinaram que eu era igual a outras crianças, me levavam para todos os lugares, e eu convivia com todo mundo”.

“Entender o que as pessoas ouvintes falam”.

Pergunta-se: Seus pais e sua família lhe veem diferente dos ouvintes? Como?

Pode-se ver que apesar de o diagnóstico da surdez de seu filho ser um momento cercado de dúvidas, anseios, sentimento que qualquer pessoa pode apresentar em momentos de conflitos e tensão, conforme os relatos dos surdos, os pais “aceitam”:

“Não, me vê como surdo”.

“Vê-me como surdo”.

“Não”.

“Não, minha família me trata como meu irmão que tem audição, não tem diferença, as cobranças são as mesmas”.

“Não, tudo igual. Vê-me como surda”.

“Nunca! Que leseira! Minha família me ama e não acha que eu seja diferente”

É fundamental que os pais retomem seus papéis, que possam “falar” com e sobre seu filho, permitindo, assim que tanto a aquisição da linguagem como a relação dos pais/ filhos se deem na interação diária com e na linguagem. Desta forma, a própria criança ao iniciar sua apropriação da linguagem, “convida” seus pais e familiares a serem parceiros e co-autores deste processo.

É importante também que os pais, durante este processo, percebam que eles podem utilizar diversas formas de comunicação com seus filhos, mas que estas podem diferir em maior ou menor grau da Língua de Sinais da Comunicação Surda. Assim, o contato tanto da criança como dos pais e seus familiares, como membro dessa comunidade, será a única forma de garantir à criança a aquisição de uma primeira língua – base para os processos mentais mais elaborados.

6. CONCLUSÕES

...the identity story is characterized by moments at which boundaries are drawn, redrawn and transgressed.

Understanding identity. Kath Woodward (2002, p.167).

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos, especificamente: a) analisar as relações entre as visões que a família e professores têm a cerca da língua de sinais e da língua oral na constituição da identidade do surdo; b) identificar as relações entre estigmatização do surdo e identidade; c) abordar e descrever a visão que os pais e professores têm sobre a surdez, no processo em que o surdo constrói sua identidade, em contextos escolares oralistas e bilíngües.

Esclarece-se que prevaleceu o ponto de vista, neste de trabalho, que a surdez não foi encarada como deficiência, mas como uma experiência visual, visão que integra o que alguns autores chamam de Estudos Surdos. Também, uma das dimensões teóricas principais deste trabalho consistiu na inclusão do sujeito surdo com base nos princípios éticos que permitiram analisar a realidade atual, adequada aos programas nas áreas de saúde, educação e políticas sociais, dentro das Ciências Sociais, nos estudos da Psicologia, Fonoaudiologia, Comunicação e Antropologia.

Para isso, na elucidação do tema, buscou-se um percurso epistemológico interdisciplinar apoiado nos fundamentos dos estudos culturais, envolvendo as áreas de Sociologia, Antropologia, Comunicação, Lingüística, Educação, Fonoaudiologia e Psicologia. E dada a questão básica deste estudo, optou-se por um percurso metodológico de natureza qualitativa, considerando os objetivos da pesquisa e o caráter do tipo de informação que se queria obter, e que permitisse refletir e dar “voz” às experiências e vivências expostas pela família, pelo professor e pelo surdo, sobre o objeto da investigação: a identidade do surdo.

Com relação à resposta a questão proposta e o alcance dos objetivos tem-se:

a) A postura adquirida pelos “Outros” - representados pelos familiares e a escola que, na verdade, circundam a vida do surdo - parece ser o determinante que contribui para definir a postura adquirida pelos sujeitos surdos, vindo a constituir a sua identidade.

Entretanto, os surdos, um dos objetos da presente análise, como outros sujeitos (famílias e professores), assumem diferentes identidades em diferentes momentos. Não é porque são surdos que terão uma identidade surda, no sentido de uma identidade fixa, uma, como se todos os surdos fossem os mesmos, como se tivessem uma mesma identidade. Apoiando esta conclusão Irene Leigh (2009), em seu livro “*A Lens on Deaf Identities*”, afirma que é comum no discurso de pais, profissionais e da própria sociedade ser o surdo caracterizado como portador de “problemas de comportamento” e/ou “limitação auditiva”. Esse discurso, assim repetido inúmeras e inúmeras vezes, escondem aquilo que não pode ser “visto”: a absoluta negação da diferença e que, contudo, existe e estigmatiza o surdo. Sua negação o estigmatiza mais ainda porque não permite o seu desenvolvimento, sua formação de identidade como ser inteiro e pertencente a uma classe de indivíduos diferentes. Todavia, possui sua língua própria, que lhe permite partilhar com seus semelhantes suas necessidades, anseios, desejos e lutas pelos seus direitos. É essa busca comum de seus direitos como cidadão, de suas reivindicações sociais e políticas de educação e de trabalho que, na verdade, lhes é negada.

b) Negar a diferença é negar a realidade. É desconhecer todas as necessidades do surdo em termos de aquisição de linguagem, acesso à educação, ingresso no mercado de trabalho, entre outros aspectos a serem considerados. Entretanto, o diferente é socialmente pouco tolerado, porque o surdo não é ouvinte e porque, além da surdez, comumente pertence à categoria estigmatizada. Daí porque os surdos parecem estar mais vulneráveis à assimilação de estigma, preconceito e formações imaginárias.

Esse discurso parece decorrer de uma concepção presente na cultura e também na prática da maioria dos profissionais da área médica, educacional e social, que concebe o surdo como “deficiente” que precisa ser “normalizado” e reabilitado para que fale como um indivíduo ouvinte.

c) No aspecto de relacionamento, a maioria dos sujeitos surdos participantes se relaciona com mais efetividade com colegas surdos, em que essa amizade extrapola o contexto da escola. Esses participantes relataram que estabeleceram vínculos de amizade apenas quando havia comunicação de fato, nas interações mediadas pela Língua de Sinais, ou seja, com os colegas surdos e com os professores que sabiam sinais. Adicionalmente, com os colegas surdos era possível se identificar e aprender, considerando que a necessidade de receber foi sempre uma constante na vida escolar desses alunos. Nessas situações, eram

auxiliados, principalmente, pelos colegas surdos, pelos professores que sabem utilizar LIBRAS,

d)Na escola regular, os colegas ouvintes e os professores que não sabem utilizar LIBRAS ficam limitados, no aguardo do intérprete, se existir na escola. A escola regular da pesquisa passa a ser diferenciada, por ter um atendimento diferenciado e ter intérprete na sala de aula. Entretanto, no geral, as escolas regulares não apresentam um trabalho específico para os surdos e devido às dificuldades de relacionamento apontadas por eles na escola regular, pode-se questionar sobre a validade das experiências, nessa modalidade de ensino, para eles. Aqui cabe considerar que a qualidade das interações estabelecidas na escola pode comprometer todo processo ensino-aprendizagem. Se for esta a realidade, a inserção de alunos no ensino regular pode representar um grande equívoco.

e)Na escola regular os professores não sabem comunicar-se com a língua de sinais, e a própria escola não pede para que eles aprendam. Nessa escola tem um interprete em sala de aula, isto facilita, sendo uma escola diferente, pois a maioria não tem intérpretes. Pode-se citar a pobreza de suas vivências, nas suas respostas, por falta de conhecimento do que é ser surdo.

f)Os pais, nos dois contextos escolares, acreditam que a Língua de Sinais faz parte da identidade do surdo, porém, além da preocupação com o futuro dos seus filhos, ainda paira a dúvida sobre em que língua eles devem iniciar e que uso deve para eles se comunicarem. Muitos desses pais, na expectativa de que seus filhos se tornem parecidos com eles – “pais ouvintes”, os encorajam - seus filhos, no sentido de aprenderem a oralizar (a falar oralmente) e a fazerem a leitura labial e, assim, tornarem-se presentes no mundo.

Outros acreditam que ao oferecer a seu filho o aprendizado de sinais, estarão tornando-o um membro do “mundo dos surdos” e predestinando-o ao isolamento, estigmatizado e incapacitado ao sucesso na vida.

g) Também, se torna comum ouvirem-se relatos de que pelo fato de não se poder ensinar LIBRAS para todos os ouvintes, devem ensinar o filho a oralizar, para assim pertencer ao grupo dos ouvintes e ser aceito por eles. Esse pensamento mostra o receio que os pais têm em perceberem seu filho rejeitado pela sociedade ouvinte, - o que é passado ao filho surdo durante sua vida.

h) Quando ocorre a divergência entre a *identidade social real* de um sujeito e sua *identidade virtual*, os pais ouvintes e a sociedade, ao terem o conhecimento da surdez da criança, tentam, inicialmente, negar o fato. Mas, quando essa divergência se torna percebida, após o diagnóstico médico, os pais temem que seu filho passe a ser uma pessoa desacreditada pela sociedade. Essa é a possível razão essencial do impacto nos pais ao verem concretizado o diagnóstico dos seus filhos, o que instala um “diálogo silencioso” entre pais e filhos surdos. É esse “diálogo silencioso” em que o surdo convive com sua família, que deixa numa frustração interior muito grande que, muitas das vezes, ele não consegue superar.

i) Produz-se um grande estigma no surdo que acaba levando-o a uma projeção comprometida e distorcida para sua vida. Por esse motivo, percebe-se que existe uma grande necessidade de que as famílias sejam orientadas e escutadas. Cumprem acrescentar que o silêncio imposto à maioria dos sujeitos surdos foi, menos, consequência da falta de identificação ou de tratamento, e mais, fruto das práticas de normalização e de ouvintização presentes na escola e na sociedade em geral.

j) O silêncio imposto à maioria dos sujeitos surdos analisados não deve ser tratado como um problema do campo da saúde, mas também da Educação, a qual deve considerar as contribuições do campo das Ciências Sociais, Antropologia, Fonoaudiologia, Psicologia e da Comunicação. A não consideração dessa abordagem multidisciplinar enseja a ocorrência de espaços de violência, contra o surdo, em termos de relações sociais, de exercício do poder, da conduta e da subjetividade. A exacerbação dessas relações faz com que surjam não só os fenômenos de violência, mas também um universo simbólico de exclusão, de medo, de resistência e de condenação. Neste conjunto, destaca-se a exclusão social, devido a sua importância na compreensão da violência estrutural contra o cidadão surdo.

Essa exclusão social pode ser vista sob diferentes prismas. Do ponto de vista ético, por se caracterizar por situações em que grupos sociais sofrem restrições ou impossibilidade total do desenvolvimento de suas potencialidades. Sob o ângulo econômico, a questão pode ser vista através da existência de grupos considerados supérfluos e desnecessários para o processo produtivo. Já na dimensão social, a exclusão se expressa na marginalização ou manipulação de grupos aos quais é negada a cidadania plena.

k) Quanto à identidade dos surdos não se vem, conseguindo estabelecer uma comunicação, por não existir entre eles uma língua que faça mediação entre o surdo e o

ouvinte, o que torna a tarefa de educar, tanto para os pais como para os professores, um desafio quase impossível. Existem muitas ações ainda a serem realizadas, como levar o conhecimento da LIBRAS a surdos e familiares, levá-los a uma escola onde os professores saibam Língua de Sinais.

Conclusivamente a educação dos surdos tem sido dificultada por diferentes fatores, que vão dos projetos das escolas estudadas, à formação de professores, até as condições concretas de ensino-aprendizagem oferecidas nas salas de aula. No entanto, para além dos problemas de desempenho escolar e das dificuldades de interação, outra questão fundamental foi observada nas escolas: a formação da pessoa surda, de sua identidade. É que foi considerado pelos professores que os alunos focalizados nesta pesquisa enfrentam o isolamento e o distanciamento de seus semelhantes. Em virtude de serem “distribuídos” em diferentes escolas, enfrentam grandes restrições para estabelecer trocas lingüísticas e culturais com outros surdos. O compartilhar vivências e experiências comuns/diferentes com outros surdos lhes ajudaria a constituir uma imagem positiva sobre si e ainda contribuiria para se organizarem, se reconhecerem como **identidades surdas**, podendo, assim, ocupar espaço na escola e na sociedade. O surdo só conseguirá fazer parte do mundo ouvinte, estar “incluído”, não apenas no sentido de ocupar o mesmo espaço físico, quando ele for parte de outro grupo, o **grupo**.

Nessa perspectiva, o aprendizado da língua de sinais não é um mero aprendizado de um vocabulário surdo ou de um instrumento comunicativo, mas vincula-se à significação do surdo ao mundo. Embora se afirme que o olhar do surdo possa (re) significar o mundo de um ponto de vista diferente do ouvinte, é comum querer que o surdo, mesmo com experiências distintas das do ouvinte, apresente concepções sobre as coisas e os acontecimentos, que sejam compatíveis com a norma. Com efeito, muitas vezes essa visão de mundo diferenciada é tomada por alguns ouvintes (na escola, por exemplo) como indício de problemas específicos dos surdos e, conseqüentemente, associada a sua identidade de maneira negativa.

Assim, o sujeito surdo, imerso nas relações sociais, vai construindo sua identidade, a *partir do que os outros pensam e dizem a respeito de ser surdo e da surdez*. Na identidade e no discurso do **eu** estão presentes os discursos dos **outros**. Se for do encontro com outros que o sujeito vai compondo e construindo a identidade, então, é imprescindível ocorrer a relação **surdo-surdo**, para que haja a imersão em contextos que facilitem o desenvolvimento e uso da língua de sinais e que ofereçam referências para uma identidade positiva, que não seja a de

“não ouvinte”. Em convivência somente com ouvintes, como observado nesta tese, o surdo terá possibilidades de conhecer certos modos de existir e uma única língua, em conformidade com modelos da comunidade majoritária; então, é preciso que ele seja como os ouvintes. Caso contrário, ele não o será. E, por isso, ele acaba por vivenciar certo isolamento e ocupar um lugar social de menor prestígio e poder na hierarquia das relações sociais.

Recomendações:

Frente ao exposto, entende-se que seria de grande valia outros estudos interdisciplinares, nessa perspectiva, a fim de propor à sociedade afirmações do conceito de cidadania. Assim, a existência de uma melhor dimensão de cidadania resultaria para a sociedade na utilização de critérios diferentes na seleção daqueles a quem se atribuirá a condição de cidadania; desenvolvendo – se então uma relação de inclusão e exclusão de indivíduos na sociedade. É difícil ouvir e ser ouvido na marginalidade imposta por outros. As complexidades dos surdos, aqui estudados, fizeram a autora refletir sobre suas percepções anteriores e atuais; ela era uma pessoa que se sentia **surda** no âmago de sua pessoa, do seu **ego**, sobre sua própria **identidade**. Para eles, surdos que a influenciaram, a sua determinação em se tornar, usar após esta tese, sua força para escrevê-la, em contexto um de dificuldades. Tornou-se vitoriosa na sua identidade submetida a tensões, e nos seus valores cristãos. Tornou-se ouvinte, tanto para o mundo surdo, como o mundo dos ouvintes.

Em termos de recomendações, sugere-se que os profissionais devem estar preparados para assistirem os surdos e seus familiares, desde o momento do diagnóstico da surdez. Quanto aos professores, especialmente, devem considerar o surdo tem sua língua própria, a LIBRAS, uma língua que possui a sua própria estrutura e gramática e, dá ao surdo a liberdade de expressar-se na sua cultura, a cultura do surdo e, assim, desenvolver sua *identidade* própria.

As identidades estão em movimento e esta dinâmica de desestruturação/ reestruturação toma, por vezes, a forma de uma "crise das identidades". Cada configuração identitária tem, hoje, uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social.

Em termos de políticas públicas afirmativas, recomenda-se, no âmbito das propostas educacionais, que deve ser considerado o papel da língua de sinais, no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder e a constituição da identidade surda. Contrariamente, ao lado das formas questionáveis de inclusão escolar, sugere-se a adoção de uma política educacional linguística que considere a especificidade linguística do surdo, entendendo que a língua de sinais se mostra, como qualquer outra língua, com características que ultrapassam a simples idéia de instrumento para aquisição de conceitos, e assume papel importante na constituição do sujeito surdo e na construção de sua identidade. É na língua (gem) que ele se constitui como sujeito histórico e membro da cultura.

Finalizando, este estudo mostrou a importância de se ouvirem os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente as necessidades de seus alunos. Considerando que há muito, ainda, a conhecer sobre o processo educacional dos surdos, o estudo apresenta alguns indicadores sobre as contribuições advindas da concepção socioantropológico da surdez e dos estudos bilíngües, no delineamento de caminhos mais ajustados às necessidades dos surdos e em valorizar a sua participação na construção do seu projeto educacional. Portanto, não se deve esquecer a singularidade do indivíduo, seja surdo ou não; urge captá-lo em toda sua especificidade, em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não, um modelo universal de desenvolvimento.

Enfim, as narrativas dos surdos, professores e pais de surdos aqui apresentados são “[...] histórias únicas que revelam que, após tudo, que há muitas maneiras de ser surdo, Surdo, ou com dificuldades de ouvir”, segundo Irene W. Leight. em “*Lens on Deaf Identities*” (2009 p. 177).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. **Grupo de mães de deficientes auditivos**: orientação fonoaudiológica. 259 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 1989.

_____. **Leitura e Surdez**: Um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robel Editorial, 1995.

BAILEY, D. B.; MCWILLIAM, R. A.; BUYSSE, V.; WESLEY, P. W. **Inclusion in the Context of competing values in early childhood education**. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 13, v. 1 p. 27-47, 1998.

BAKHTIN, Michel. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed.Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAT-CHAVA, Y. (1993). Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. *Rehabilitation Psychology*, 38(4), 221-234.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHARES, Luís E. **Identidade surda e língua de Sinais**: comentário sobre as descrições funcionalistas. São Paulo: Editora Martins, 1993.

_____, Luís E. Língua e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BEVILÁQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. **Audiologia educacional**: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva. Carapicuíba-SP: Pro-Fono, 1997.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 19 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BOSCOLO, *et al.* **O deficiente auditivo em casa e na escola**. São Paulo: Plexus, 2005.
BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Minas Gerais: FAE-UFMG, 2002.

_____. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Surdos oralizados e identidades surdas. In: Carlos org. **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOOTH, T. Demystifying Integration. In: **The practice of special education**. Oxford, – Blackwell; open university Press, 1981.

BRASIL, Lei nº 4024–61, de 21 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, **Diário Oficial**. 1961.

_____. Secretária de educação Especial: Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: **MEC SEF/SEESP**, 1999.

_____. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação básica**. Secretária de Educação Especial - MEC, SEESP, 2001.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Câmara dos Deputados, coordenadores de Publicações, 2004.

_____. (MEC) O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da rede regular. Brasília : Ministério Público Federal, 2004.

_____. Ministério da educação. **Projeto Educar na Diversidade nos Países BUENO, J.G.S. A inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre o desenvolvimento**. vol. 9, n 54, 2001, p. 21-17. São Paulo: Memnon.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular. Brasília, 2005.

BRASIL. Fórum Social Mundial. **Revista Mensal**, ano I, n. 10, mar. ISSN: 1519.6186 L. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educacional**. Brasília: MEC, 2001. Cap. Educação Especial (Câmara de Educação Básica - CEB/ Conselho Nacional de Educação (CNE) - Parecer nº 17, de julho/2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988, Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Lei nº.10436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 18 de abr 2008.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 18 de abr 2008.

BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino do 1º e 2º Graus: Leituras**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BRITO, L. F – **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

BUENO, J. G. S. Educação Inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**, Brasília: MEC; SEESP, ano 13, n.23, p.37-42, 1993.

_____, J. G. S. Surdez, Linguagem e cultura. In: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes – 46**. Campinas: v. 19, n.46, p. 41-56, set. 1998.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n° 5, 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.9 n° 54, p. 21-27, 2001.

CANGUILLEM, Georges. O normal e o Patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

CASTELL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Wanderley, Mariangela elfiore *et al.* **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CESCHIN, T. H. T. C.; ROSLYNG-JENSEN, A. M. A. **Estimulação auditiva**: uma lição de vida. São Paulo: Vetor, 2002.

CAPOVILLA, Fernando. A evolução das abordagens à educação da criança surda: do oralismo à Comunicação Total e desta ao Bilingüismo. In: CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngua da Língua de Sinais Brasileira, Volume II**: Sinais de M a Z. São Paulo: UDUSP, 2001.

CASARIN, Melânia. **O imaginário social dos professores de classe especial em relação a pessoa surda**. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria/RS: 1996.

CASELLI, M. C.; MARAGNA, S.; RAMPELLI, L. P.; VOLTERRA, V. **Linguaggio e Sordità: Paroli e Segni per l'Educazione dei Sordi**. Firenze - La Nuova Itália : Editrice, 1994.

CEB/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) – Art. 1 e Art.2; Art.18, 2001

CICCONE, Martha. **Comunicação Total**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COLLIER, V. P. How long - Asynthesis of research onacademic achievement in second language. **Tesol Quartely**. V.23. n.3 september 1989. p. 509-531

COLLIN, D. **Psicologia del niño sordo**. Barcelona: Masson, 1985.

CURIONE, Alex. Aquisição de primeira língua e segunda língua: diferenças no processo de aquisição entre pessoas surdas e ouvintes. *Anais do Seminário do INÊS: Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os processos de Exclusão e Inclusão*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Desportos/Secretaria de Educação Especial. out 1998. p. 96-100.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando : uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 3^a. ed, 1993 .

DECRETO nº3.298/99 – Regulamenta a Lei nº7853/89.

DECRETO nº 5626/05 – Regulamenta a Lei nº10.436 que dispõe sobre a Libras e sobre o Art. 18 da Lei nº10.098/00.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: define princípios básicos da inclusão no sistema educativo regular. Espanha, 1994. Brasília: MEC, 1994.

DENIS, T. B. Como Alcanzar la Normalidad. In: FINE, P. J. **La sordera en la primera y segunda Infancia**. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 1977.

DESSENT, T. **Making the ordinary school special**. London: The Falmer Press, 1987.

DOLLE, Jean-Marie. **Para Compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N.K. and LINCOLN, Y.S. (eds). **The handscape of qualitative research**. London, New Delhi: Sage. Publications, p. 1-34, 1998.

DRASGOW, E. **Bilingual/bicultural deaf education**. *Singn Languagem Studies*, London, New Delhi: Sage. Publications p.243-266, 1993,

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. **Coleção Ciências da Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LTD, 1997.

DUQUE, M. A. T. ; GLAT, R. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003

ERWIN, E. J; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 26, 3, 167-171, 1999.

FAUCONNIER, G. E SWEETSER, E. **Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory.** In: FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. (org.) Spaces, worlds and grammar. Chicago University Press, 1996.

FELTRIN, Antonio E. **Inclusão Social na Escola.** São Paulo: Paulinas, 2004.

FERNANDES, Eulália. Teorias de Aquisição da linguagem. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em fonoaudiologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998a.

FERNANDES, S. F. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba, Dissertação (Mestrado em Letras – área de concentração Lingüística). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 1998b.

_____. “Educação para todos - Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, vol. 5, nº 14, pg. 3-19, 1999.

_____. A função do interprete na escolarização do surdo. **Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões.** Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

_____. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

FISHMAN, J. **The sociology of language**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

FITZGERALD, T. K. **Met of identity: a culture-communication dialogue**. Albany: State University of New York Press, 1993.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: ed. Vozes, 1987.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Educação especial no Brasil. **Estudos Avançados em Educação**, 1989.

GALLAUDET RESEARCH INSTITUTE) Regional and National Summary Report of Data from the 2000-08 Annual Survey of Deaf and hard of Hearing children and Youth. Washington. DC: GRI, Gallaudet University. November 2008.

GALLAUDET RESEARCH INSTITUTE.. Special statistics of data from the 2007-2008 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children & Youth. Washington, DC: GRI, Gallaudet University. March 2009.

GETTINGER, M.; STOIBER, K. C.; LANGE, J. Collaborative investigation of inclusive Early Education Practices. A Blueprint for Teacher Research Partnership. **Journal of Early Intervention**, Vol. 22, N°3, 257-265, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

_____. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 2 (4), 111-119, 1996.

_____. Inclusão total: mais uma utopia. **Revista Integração**, Brasília, MEC-SESSP, ano 8, n. 20, p. 27-28, 1998.

GIL, Antonio C. **Projetos de Pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1991.

GLICKMAN, N. (1996). The development of culturally deaf identities. In N. Glickman and M. Harvey (Eds.). *Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons* (pp. 115-153). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum. 1996.

GOES, Maria Cecília. **Linguagem, surdez educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Com quem a crianças surdas dialogam em sinais? – In: **Surdez – Processos Educativos e subjetividade**. Lacerda; Góes (Org.) Lovise. São Paulo: 2000.

GOMES, J. V. **Família e socialização**. Psicologia USP, São Paulo, v. 3, n.1/2, p. 93-105, 1992.

GORSKI Paul C., <http://www.edchange.org/multicultural>. “Social-Emotional and Character Development (SECD), Problem Behavior Prevention, Students’ Academic Growth, and Safe, Civil, Engaging School Climates: The New Playing Field for School Psychologists”

GRÉMION, J. **La Planete des Sourds**. Paris: Press Pocket, 1991, p.195.

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

GOLFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis. Vozes. 1985.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In. DENZIN, N.; LINCOLN, Y (eds). **Handbook of qualitative Research**. California: SAGE, 1994 p.105-137.

GURALNICK, M. J.; WEINHOUSE, E. M. Peer-related social interactions of developmentally delayed young children. Development and characteristics. **Development Psychology**, 20, 815-827, 1984.

GURALNICK, M. J.; GROOM, J. M. Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. **Development Psychology**, 24, 595-604, 1988.

GURALNICK, M. J. Social competence and early intervention. **Journal of early intervention**, 14, 3-14, 1990.

_____. The Effectiveness of Early Education. **Brookes Publishing Co.**, Baltimore. 1997.

_____. Early Childhood Inclusion: focus on change. Paul H. **Brookes Publishing Company**, Maryland. 2001.

HALL, Stuart. **Da Diaspora Identidade e Medições Culturais**. Minas Gerais: UFMG, 1997.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLAHAN, D. ; KAUFFMAN, J. **Exceptional children**. Introduction to special education, 6. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

HARRISON, K. M. P. **A surdez na Família**: uma análise de depoimento de pais e mães. São Paulo. (Dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), 1994.

HEATHERTON . **The Social Psychology of Stigma**. New York: The Guilford press, 2003.

HINTERMAIR, M. (2006). Parental Resources, Parental Stress, and Socioemotional Development of Deaf and Hard of Hearing Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 11(4), 493-513

HORN, E.; LIEBER, J.; SANDALL, S. R.; SCHWARTZ, I.S; WOLERY, S. A. Classroom Models of Individualized Instruction. **Widening the Circle, Including**

Children with Disabilities in Preschool Programs. New York: Teachers College Press, 2002.

HUTCHINSON, N.L. Reflecting critically on teaching to encourage critical reflection. **Reconceptualizing teacher education**, 124-139.1998.

HUTZLER, Celina Ribeiro. Quem tem boca vai a Roma. E quem não. (alternativas do surdo) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v., n. 1 abr-jun, 1989.

IERVOLINO, M. C.O processo de orientação ao usuário de prótese auditivas. In: ALMEIDA, K.; IORIO, M. C. **Próteses Auditivas: fundamentos teóricos & aplicações clínica**. São Paulo: Lovise, 1996.

KANT, Emanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2002, p. 14.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Bauru : EDUSC, 2001.

KARNOPP, L.B. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n.4, p. 147-62, 1997

KARNOPP, L.B. Aquisição fonológica nas línguas de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 32, n.4, p. 147-62, 1997

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

KLEIBER, D. Leisure Experience and Human Development: A Dialectical Interpretation. New York, NY: Basic Books.1999.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F. ; NAKAMURA, H. ; LIMA, M. C. (Org.). Surdez e abordagem bilíngües. São Paulo: Plexus, 2000.

KOZLOWSKI, Lorena. O modelo educacional bilíngüe no INÊS. *Anais do Seminário do INÊS: Surdez: Diversidade Social. Rio de Janeiro.* Ministério da Educação e Desportos/Secretaria de Educação Especial. p. 105-107,set -2001.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994

LABREGÈRE, A. **L'insertion des personnes handicapées**. Paris: La Documentation Française, 1989, p.67.

LACERDA, Cristina B. F e orgs. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese de Doutorado - 153p. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

LACERDA, Cristina B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, n.46, p. 68-80. Campinas, setembro 1998.

LAFON, Jean C. **A deficiência auditiva na criança: deficiências e readaptações**. São Paulo: Ed. Manole, 1989.

LDBEN - Lei 5692-71 de 12 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, Diário Oficial. Brasília, 1971.

LDBEN - LEI n. 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996.

LEE, C. Counseling for Social Justice. Alexandria, VA: American Counseling Association.2007

LEIGH, Irene W. **A lens on Deaf Identities**. New York: Oxford University Press, 2009.

LIBER, J.; HANSON, M. J; BECKMAN, P. J.; ODOM, S. L.; SANDALL, S. R.; WOLERY, R. Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs. **Exceptional Children**, Vol.67, 83-98, 2000.

LIMA, Priscila. A. **Educação Inclusiva e Igualdade e Social**. São Paulo. Avercamp editora, 2006.

LIMA, Priscila A. ; VIEIRA, Teresinha. **Surdez: a(s) Linguagem (ns) como sistemas de representação e organização mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Fotos & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos.** Porto Alegre: UFRGS/P'GEDU, 2002. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e signa no processo de integração de crianças surdas. In: Skliar, Carlos org. **Educação & exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPEZ, Maura C, **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOVENTHAL, B. Early Childhood Inclusion in the United States. **Early Childhood Development and Care.** V.150, 17-32. 1999.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: Skliar, Carlos B. (org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUTERMAN, D. M. **Counseling parents of hearing impaired children.** Boston-USA: Little Brown and Company, 1979.

_____. **Counseling the commicatively disordered and their families.** Boston-USA: Little Brown and Company, 1984.

MACHADO, Izabel Cristina. **Aprendizagem, Lúdico e Cultura.** São Paulo: Rêspel, 2005.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1998.

MAHER, T. M. Sendo índio em português.... In: Signorini, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras – FAPESP – FAEP, 2001.

MANNONI, M. **A criança sua doença e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, n. 46, p. 93 – 107, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; *et al.*,. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 230-235.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar, eis a questão**. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

MARCHESIN, A. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madrid: Alianza, 1995.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uma abordagem socioeducacional. In: MARTINELLI, Maria Lúcia *et al.* **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, R. V. Identificação, Exclusão e Língua de Sinais In: THOMA, S; LOPES, M. C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MARZOLLA, A. C. **A palavra e o Som**. Dissertação de Mestrado, PUC – SP, São Paulo, 1996.

MAZOTTA, M. J. S. – **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAZZOTA, M. J. S – **Fundamentos da Educação Especial**. Ed. Livraria Pioneira. São Paulo, 1982.

McCRAKEN, W.; SUTHERLAND, H. **Deaf: Abilit not disability**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

McNAY, L. Foucault: A Critical Introduction. Cambridge: Polity Press, 1994.

McNEIL, M.; CHABASSOL, D. J. Paternal involvement in the programs of hearing impaired children: an exploratory study. In: **Family relations**. New York : vol. 33, n., jan., 1984.

MEC – SEESP – Plano nacional de educação especial. Brasília, 1995

MEYNARD, A. **Quand les mains prennent la parole**. Paris: Éres, 1995.

MENCHER, G. T.; GERBER, S. E. **Early Management of Hearing Loss**. New York: Grune and Stratton, 1981.

MEZAN, Renato. **Psicanálise, judaísmo**: ressonâncias. Campinas-SP. Escuta, 1986, p.44-49.

MEZAN, R. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MINAYO, Cecília. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINDEL, E. G.; VERNON, M. The Impact of Deafness in the Family. In: Mindel **They Grow in Silence**. Maryland National Association of the Deaf. Ed. Silver Springs, 1971.

MITCHELL, C. J. Counseling for the parents. In: ROESER, J.; DOWNS, M. **Auditory disorders in children**. New York: Grune and Stratton, 1981.

MONREAL, S. T. **Sistemas aumentativos de comunicación**. Disponível em: <http://www.campusvirtual.uma.es-sac_contenidos>. Acesso em: 25 fev. 2008.

MOORES, D. F. **Educating the Deaf – Psychology, Principles and Practes**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

MORAES FILHO, Evaristo. Formalismo sociológico e a teoria do conflito In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: Caminho para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOSES, K.L.; HECKE-WULATIN, M. V. The socio-emotional impact of Infant deafness: a counselling model. In: MENCHER, G. T.; GERBER, S. E. **Early management of hearing loss**. New York: Ed.George Mencher, 1981.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, Pioneira, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NISBET, B. Educational reform: Summary and recommendations. In **National reform agenda and people with mental retardation: Putting people first** (151-165). Washington, DC: president's Committee on Mental retardation, 1994.

NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, vol. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

NORTHERN, J. L.: DOWNS, M. P. **Audição em crianças**. São Paulo: Manole, 1989.

NUNES, B. **El niño sordo y su familia**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1991.

NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

ODOM, S. L. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. **Topics in Early Childhood Special Education**, 20:1, 20-27, 2000.

_____, S. L. **Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs**. New York; Teachers College Press, 2002.

OGDEN, P.W.; LIPSETT, S. **The Silent Garden**: understanding the hearing- Impaired child. New York: St. Martin's Press, 1982.

OLIVA, G., and LYTLE, L. (2006) Merging two worlds. In B. Brueggeman and S. Burch (Eds.). **Women and Deafness: Double Visions**. (pp. 147-169). Washington, D. C. Gallaudet University Press. 2006.

OLIVA, G. **Alone in the Mainstream: A Deaf Woman Remembers Public School**. Washington, DC: Gallaudet University Press. 2004.

PACHECO, Jose *et al.*. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PERLIN, G.. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed.da USP, 1984.

PHILLIPS, A. Habilitação Precoce: Aspectos de Aconselhamento e Orientação - **In: MENCHER, G. T. ; GERBER, S. E. Early Management of Hearing Loss**. New York: Ed. George Mencher, 1981.

PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

POIZAT, M. **La voix sourde**. Paris: Métailié, 1996.

POLLACK, Doren. **Educational for the limited hearing infant, Springfield**. Illinois: Charles C. Thomas, 1970.

PUTNAM, R. (2000). **Bowling Alone: The Decline of Social Capital in America**. New York: Touchstone.2000.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: aquisição da Linguagem**. São Paulo: Artes Médicas. 1997 p. 22

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Signorini, I. (Org) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAMSEY, C. **Deaf children in public schools: Placement, content, and consequences**. Washington, DC: Gallaudet University Press. 1997.

REDONDO, M. C.; LOPES FILHO O. C.: Testes básicos de avaliação auditiva. In LOPES FILHO. O. C. **Tratado de Fonoaudiologia**. SP: Roca. -, p. 83-108, 1997.

REDONDO, Maria Cristina Fonseca. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distancia, 2001

REIS, Vânia Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado de arte e as políticas e as intervenções necessárias**, 1992. 243f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, ES. 1992.

RODRIGUES, Noberto. Bases Neurológicas da Linguagem. CONFERÊNCIA APRESENTADA NO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDO. 05 a 09 de maio de 2001. São Paulo, 2001.

ROGERS ,Katherine. Deaf Children and Young People - Promoting Positive Well-being.Social Research with Deaf People Programme School of Nursing, Midwifery and SocialWork.The University of Manchester.*Katherine.rogers@manchester.ac.uk*,2011
ROGERS, K. D. (2008). *An investigation into the relationship between the perceived strengths and difficulties of deaf young people and their self esteem* (Unpublished master' thesis). University of Manchester, UK.

ROGERS, K.D. e YOUNG, A.M. (2008) *Independent Evaluation of National Deaf Children's Society Deaf Role Model Project, Final Report*. National Deaf Children's Society (internal publication).

RUSSO, Ieda P. C.; SANTOS, Tereza M. M. **Audiologia Infantil**. Cortez, 1994.

SACKS, Oliver. Apresentação por Oliver Sacks, neurologista e escritor. In: CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A a L. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo, Editora Cia. das Letras, 1998.

SAILOR, W. **Inclusion**. President's Commission on Excellence in Special Education. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.

SÁNCHEZ, Carlos M. G. **La increíble y triste historia de la Sordera**. Creprosorde, 1990.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidades Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 565-582, 2005.

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO E SAÚDE; São Paulo, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader Burithan. Identidade – uma ideologia separativista? In: MARTINELLI, Maria Lúcia *et al.* **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SCHEIN, J. D. **The deaf community**: studies in the social psychology of deafness. Washington : Gallaudet College Press, 1968.

SCHLESINGER, H.S. The acquisition of bimodal language. In: I.M. Schlesinger e L. Namir (Eds.). **Sign Language of the Deaf**: Psychological, Linguistic and Sociological Perspective. New York: Academic Press, 1978.

SCHLESINGER, H. S.; MEADOW, K. P. **Sound and sign**: childhood deafness and mental health. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press, 1972.

SCHMAMAN, F. D.; STRAKER, G. Counseling parents of the hearing: Impaired child during the post-diagnostic period In: **Language Speech and Hearing Services in School**. New Jersey: v. 11, n. 4, p. 251-325, oct., 1980.

SCHORN, M. **El niño y el adolescente sordo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

SCHULTZ, D. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa E. e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 62-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, ANGÉLICA B. P. **O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor**. (Dissertação de mestrado), Campinas, São Paulo, 2000.

SILVA, Maria Joaquina. Uma escola de referencial estadual na educação de surdos. *Anais do Seminário do INÊS: Surdez: Diversidade Social*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Desportos/Secretaria de Educação Especial. p. 108-110, set 2000.

SILVA, Maria de Lourdes. Estimulação essencial. Por quê? *Integração*. Ano 7, n. 16. , p. 7-14. Ministério da Educação e Desportos/Secretaria de Educação Especial. 2000.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello; LOPES, Maura Corcini. **Currículo, não aprendizagem e (in)disciplina na escola moderna**. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ UNISINOS: Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: O. G. Velho. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____, Georg. O estrangeiro. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. O problema da sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c.

_____. Sociabilidade – Um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SIMMS, L., RUSHER, M., ANDREWS, J.F.;CORYELL, J. (2008) – “Apartheid in Deaf Education: Examining Workforce Diversity”, *American Annals of the Deaf*, 153(4), 384-395

SKLIAR, C. B.; MASSONE, M. I.; VEIMBERG, S. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo**. Madrid: Infância y Aprendizaje, 1995.

SKLIAR, C. B. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

_____. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997b.

_____. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para os surdos. In: **Revista Espaço**, p.49-57, 1997c.

_____. A forma visual de entender o mundo: educação para todos. **Revista Especial, SEED/DEE**, Curitiba, 1998a.

_____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C. B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998b.

_____. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão. In: SKILIAR *et al.* **Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999, v. 1.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In Silva, S.: Vizim, M. (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas Leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, p.85-110, 2001.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia F.; Góes, Maria Cecília R. (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11-22.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do deficiente auditivo**: Reabilitação ou Escolaridade. 1990. 128f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SOARES, Fabiana MR ; LACERDA, Cristina B. F. de. **O aluno surdo em escola regular**: um estudo de caso sobre construção de Identidade. In: GÓES, M. C. R. &

LAPLANE, a L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusive. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOLÉ, M. C. A surdez e a psicanálise: o que é dito. In: THOMA, S.; LOPES, M.C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **O sujeito Surdo e a Psicanálise: uma outra via de escuta.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SOUZA, Regina. M. **Que palavra que te falta: lingüística, educação e surdez.** São Paulo: Fontes, 1998.

SOUZA, Regina. M.: GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: Skliar, C. B. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** V. 1 Porto Alegre: Mediação, 163-187, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wiliam. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEINEMANN, C. F. The Vocational Integration of the Handicapped. **EASE**, EUA, n. 08, p. 6-13, 1994.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: M. C. MOURA: A. C. B. Lodi e M. C. C. Pereira (Orgs.). **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993, p.118.

STOKOE, W. C. Sign Languagem Structure: Na Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. 2. ed. revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1978.

SVARTHOLM, K. Second language learning in the deaf. In: **Bilingualism in deaf education.** Ahlgren; Hyltenstam (eds) Hamburg: Signum-Verl, p. 61-70, 1994.

SUE, D.W. e Sue, D. (2008) **Counseling the Culturally diverse: Theory and Practice.** Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

TATUM, B. D. . **Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?** New York, NY: Basic Books; Perseus Books Group.1997.

THOMAS G. **Inclusive schools for an inclusive society.** British Journal of Special Education 24 (3) p. 103-107, 1998.

THOMPSON, M. D.; THOMPSON. G. Early identification of hearing loss: listen to parents. In: **Clinical Pediatrics.** New Jersey, v. 30, n.2, p. 57-80, 1991.

THOMPSON, B.; WICKMAN, D.; WEGNER, J.; AULT, M. All children should know joy: Inclusive, family-centered services for young children with significant disabilities. In: D. H. L Her; F. Brown, (Eds), **People with disabilities who challenge the system.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.

THOUA, Y. Au son du corps, les sujet aux abois. **Bulletin Freudien**, Paris, n. 35-36, 2000.

UNESCO. Organização para cooperação e desenvolvimento. **Veja.** São Paulo: n. 9, julho 1994.

VAITMAN, J. **Flexíveis e plurais:** identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

VERNON, M. Aspectos psicológicos en el diagnóstico de la sordera en el niño. In: FINE, P. J. **La sordera en la primera y segunda Infancia.** Buenos Aires: Medica Panamericana, p. 69-76: 1977.

VIROLE, B. Psychanalyse et surdité. La parole de sourds, Revue du Coll ge de Psychanalystes. Paris, **Centre National des Lattres**, n. 46-47, p. 15-29, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A forma o social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VORCARO, A. **Crianças na psicanálise:** clínica, institui o, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

YOSHINAGA-ITANO, C. Efficacy of early identification and early intervention. In: Seminars in Hearing. New York: Medical Publishers, v. 16, p. 1-26, 1995.

YOUNG, A.M., GREEN, L. e ROGERS, K.D. (2007) Resilience – and Deaf Children – current knowledge and future directions. In *Deafness and Educational International*, 10(1), 40-55

WATSON, G. Resistência   Mudança. In: LOBOS, Julio A. **Comportamento organizacional:** leituras selecionadas. São Paulo, Atlas 1978.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

WILLIAMS, D. M.; DARBYSHIRE, J. O. Diagnosis of deafness: a study of family responses and needs. **Volta Review**, Boston,USA: v. 84, n.1, p. 24-30, jan. 1982.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet Universit Press, 1996.

WOODWARD, Kathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

WU, C.L.; GRANT, N.C. (2008) "Setting the Context for Cross Cultural Dialogue and Interactions – Guidelines for Diversity Education Trainings. Dept. of Counseling, Gallaudet University.

ZIRKEL, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. In *Teachers College Record* 110(6) pp 1147-1181

APÊNDICE

APÊNCIDE A – Entrevista ao Professor

Categoria: Escolaridade, Comunicação e Relacionamentos

1. Em sua opinião qual seria o (s) principal (is) objetivo (s) da escolarização de uma criança surda?
2. Qual a abordagem teórica que você utiliza no trabalho com surdos? Por que essa e não outras? Quais as diferenças?
3. O conteúdo escolar é ensinado de que forma (língua de sinais, português sinalizado, língua oral)?
4. Após um ano de trabalho com aluno surdo na sua sala de aula, qual a opinião em relação à inclusão do aluno surdo na escola regular? Porque?

Comunicação

5. Você sabe LIBRAS (Língua de Sinais)?
6. Você acha que os surdos tenham que usar a língua de sinais, deva manifestar sua identidade e defender sua cultura?
7. Quando o aluno chegou à escola, qual era a sua língua? Ele utilizava mais língua de sinais, oralidade, gestos ou escrita?
8. Há uso simultâneo da língua de sinais, oralidade ou escrita? Em que situações? (entre professor – aluno surdo; aluno surdo x aluno surdo; aluno surdo x aluno ouvinte).
9. O que você faz quando percebe que seu aluno não lhe compreendeu? Que meio(s) você utiliza para fazer-se compreender por ele?

Relacionamento

10. Você Considera surdez uma doença?
8. Você acha que crianças surdas precisam ter contato precoce com adulto surdo?
9. Você acha que as crianças surdas vivem em uma mesma posição de igual aos das crianças ouvintes?
10. Você acha que o mundo atual dar ou dará as mesmas oportunidades (intelectual, econômica e sócio-cultural) para as crianças surdas?
11. Como o professor ver a relação entidade e família?
12. O que a escola faz em prol de estreitar os laços com as famílias de seus alunos?
13. Em sua opinião, o seu aluno surdo conseguiu se integrar no contexto escolar?
14. O que faltou para este aluno se integrar melhor?

APÊNCIDE B – Entrevista a Família

Categoria: Escolaridade, Comunicação e Relacionamentos

Escolaridade

1. Vocês procuraram ajuda em alguma instituição para surdos?
2. Vocês tiveram oportunidade de escolher a escola de seu filho? E como se deu essa escolha?
3. Vocês acha sua escola preparada para atender as necessidades educacionais da criança surda? Por quê?
4. A instituição lhe dar algum apoio, orientação?
5. Observa se há alguma discriminação, superproteção ou algo diferente na educação e avaliação que a escola dar para seu filho?

Comunicação

6. O que você faz quando seu filho não o compreende?
7. Como e quem escolheu a forma de comunicação do seu filho surdo? (bilíngüe língua oral ou outras estratégias)?
8. Vocês acham que desde pequena a criança entende e consegue aprender a LIBRAS?
9. Vocês acham que é importante os pais saberem LIBRAS, para comunicar-se com seu filho surdo?
10. Você acha que uma criança surda deve aprender língua de sinais, aprender a falar (Língua oral) ou ambas? Por quê?
11. Você utiliza a língua de sinais e ou gestos e fala simultaneamente, para se comunicar com seu filho?
12. Seu filho utiliza algum tipo de aparelho de amplificação sonora? Se sim, quais as vantagens que você acredita que o aparelho possui?
13. Como é a comunicação de seu filho na relação familiar e com outras pessoas?
14. Você acha que a condição de uso pelo surdo da língua de sinais e língua oral, em um mesmo contexto, traz alguma vantagem para seu filho?
15. Você acha que o comportamento, a linguagem e a interação com o outro do seu filho mudou após o uso do aparelho auditivo?

Relacionamentos

15. Quando você soube que seu filho não ouvia?
16. Qual foi a sua reação e como foi sua aceitação? (efeitos do diagnóstico)
17. Você mudou seu comportamento com seu filho quando descobriu que ele não ouvia?
18. O que vocês acham que deve ser feito para ajudar as famílias com filho surdo?
19. Com respeito às condições de comunicação de seu filho(a), ele poderá desempenhar-se bem no mundo em que o cerca?
20. Você como pai, mãe e/ou responsável, concorda que a participação da família no desenvolvimento social e educacional da criança surda ajudará a diminuir as barreiras que ela virá a enfrentar no decorrer da vida?
21. A criança demonstra interesse diante das atividades sócias? Festa, passeios etc.
22. Como se dá a relação sua (pai; mãe; responsável) e criança surda com a instituição (escola) que seu filho participa?

APÊNCIDE C – Entrevista ao Surdo
Categoria: Escolaridade, Comunicação e Relacionamentos

Escolaridade

1. Como você se comunicava quando chegou à escola?
2. Na sua escola tem interprete?
3. O que você pode dizer sobre o processo de aquisição da LIBRAS?

Comunicação

4. Qual é o seu meio de comunicação: oralidade, LIBRAS (língua de sinais), gestos, escrita ou outros?
5. O que você faz quando você não é compreendido?
6. Como é a comunicação com os ouvintes?
7. Como é a comunicação com os surdos?
8. Você usa a linguagem oral para se comunicar?
9. Como você aprendeu a língua oral (caso tenha aprendido) e a partir de quando?
10. Você considera difícil a língua oral? Por quê?
11. Você acha que o surdo deve aprender: Língua de Sinais aprender a falar ou ambos.
12. Você se sente melhor quando utiliza: língua de sinais ou língua oral?
13. Você considera difícil a língua de sinais? Por quê?
14. Você sabe LIBRAS (Língua de Sinais) ou apenas alguns dos seus símbolos?
15. Considera válido aprender a língua de sinais?
16. Quanto tempo você aprendeu a língua de sinais?
17. Onde você aprendeu a língua de sinais? Em casa, na escola, no centro de Surdo, no consultório fonoaudiológico ou outro lugar.
18. Quando você viu a língua de sinais pela primeira vez?
19. Você usa a língua de sinais com os surdos diante aos outros colegas ouvintes?
20. Você utiliza a língua de sinais e ou gesto e fala simultaneamente com outros colegas ouvintes?
21. Seus pais sabem LIBRAS?
22. Seus familiares, vizinhos sabem LIBRAS?
23. Sua comunicação e o relacionamento mudaram com uso de aparelho? (com surdos e com ouvintes)?

Relacionamento

24. Você utilizou algum tipo de aparelho auditivo? Se sim quais as vantagens que você acredita que o aparelho possui?
25. Como é seu relacionamento e sua comunicação com seus amigos ouvintes e surdos?
26. Você sabe o grau de sua surdez? Qual?
27. Para você a surdez é uma doença?
28. Quais as situações em que você encontra mais dificuldade no convívio com pessoas?

APÊNDICE D

Relação de leis pertinentes ao campo da Educação Inclusiva

LEIS

- Constituição Federal de 1988 – Educação Especial.
- Lei nº9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBN).
- Lei nº9394/96 – LDBN – Educação Especial.
- Lei nº8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial.
- Lei nº8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Lei nº8059/94 – Estágio.
- Lei nº10.098/94 - Acessibilidade.
- Lei nº10.436 /02 - Libras.
- Lei nº7.853/89 - Corde – Apoio às pessoas portadoras de deficiência.
- Lei nº8.899, de 29 de junho de 1994 – Passe Livre
- Lei nº9.424 de 24 de dezembro de 1996 – Fundef.
- Lei nº10.845, de 5 de março de 2004 – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Lei nº10.216 de 4 de junho de 2001 – Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental.
- Plano Nacional de Educação – Educação Especial.

DECRETOS

- Decreto nº2.208/97 – Regulamenta Lei nº9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Decreto nº3.298/99 – Regulamenta a Lei nº7853/89.
- Decreto nº914/93 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Decreto nº2.264/97 – Regulamenta a Lei nº9.424/96.
- Decreto nº3.076/99 – Cria o Conade.
- Decreto nº3691/00 – Regulamenta a Lei nº8.899/96.

- Decreto nº3952/01 – Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
- Decreto nº 5626/05 – Regulamenta a Lei nº10.436 que dispõe sobre a Libras e sobre o Art. 18 da Lei nº10.098/00.

PORTARIAS

- Portaria nº1.793/94 – Formação de docentes.
- Portaria nº3.284/03 – Ensino Superior.
- Portaria nº319/99 – Comissão Brasileira do Braille.
- Portaria nº554/00 - Regulamenta Comissão Brasileira do Braille.
- Portaria nº8/01 – Estágios.

RESOLUÇÕES

- Resolução nº05/87 – Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº2/81.
- Resolução nº02/81 – Prazo de Conclusão ao Curso de Graduação.
- Resolução CNE/CEB nº1 – Estágio.
- Resolução CNE/CP nº2/02 – Institui a duração e a carga horária de cursos.
- Resolução CNE/CEB nº2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Resolução CNE/ CP nº1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

PARECERES

- Parecer nº 17/2001 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

AVISO

- Aviso Circular nº277/96.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

- Carta para o Terceiro Milênio.
- Declaração de Salamanca.
- Conferência Internacional do Trabalho.
- Convenção de Guatemala.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Fonte do **Apêndice D:** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>.

APÊNCIDE E**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu _____RG _____, declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa e concordo em participar, espontaneamente, dando uma entrevista que será gravada, e autorizo caso seja necessário realizar filmagens e fotos uma vez que foi garantido o meu anonimato.

Recife, _____de _____de _____

Participante

