

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

96

EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO PASSADO AO PRESENTE, DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Deaf education: from past to present, from exclusion to inclusion

***Luciana Andrade Pais Rosa**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu. Professora de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

E-mail: lucianaanparo@hotmail.com

****Haydée Maria Marino de Sant'Anna Reis**

**Doutora, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO). Diretora da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO.

E-mail: hmaria@unigranrio.com.br

Material recebido em outubro de 2009 e selecionado em dezembro de 2009.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o processo de inclusão escolar dos surdos. Para tanto, buscamos contextualizar historicamente a educação especial e a educação de surdos, procurando resgatar nessa história não só a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, mas também sua importância na preservação da cultura desses sujeitos. Neste contexto, abordamos alguns aspectos importantes referentes à surdez, assim como a relevância da língua de sinais como forma de expressão legítima da comunidade surda.

Palavras-Chave: Educação especial. Educação de surdos. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the process of educational inclusion of deaf people. For this, we seek to contextualize historically the special education and deaf education, trying to rescue this history, not only the trajectory of the National Institute for Deaf Education (INES) as National Reference Center in the Area of Deafness and its importance in preserving the culture these subjects. In this context, we discuss some important aspects related to deafness, as well as the relevance of sign language as a form of legitimate expression of the deaf community.

Keywords: Special Education. Deaf Education. Inclusion. Deafness.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões contidas neste artigo fazem parte de uma pesquisa de Mestrado e surgiram a partir de estudos sobre Educação Inclusiva e das experiências profissionais das autoras com pessoas com necessidades especiais.

A importância do contexto inclusivo no qual essas pessoas vêm sendo inseridas, bem como as questões relacionadas à diversidade e o respeito ao outro têm merecido especial destaque em estudos recentes. Essas questões encontram-se referenciadas nos estudos de Candau (2008), Bueno (2004), Beyer (2006), entre outros.

Pensando na Educação como um direito de todos e na proposta de inclusão escolar do surdo como fruto de políticas educacionais e sociais, entendemos que a melhor

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

97

escola inclusiva para o surdo não é aquela que pensa a inclusão como um processo de afirmação do direito à igualdade, mas aquela que, ao reconhecer a sua diferença, oferece-lhe a oportunidade de construir uma identidade saudável a partir da convivência com seus pares e do respeito a sua língua como forma de expressão legítima.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Antiguidade, as pessoas deficientes eram abandonadas e afastadas do convívio social, pois eram vistas pela sociedade como seres inferiores e merecedores de pena. Sobre a situação dos surdos nesse período, Silva (2008, p.19) acrescenta que “passando pelos gregos, pelos romanos e pela Igreja, de Santo Agostinho até a Idade Média, os surdos eram considerados seres inferiores e, portanto, não tinham chance de salvação”. Complementando a contribuição de Silva, Sacks (1990) revela que os surdos, antes do século XVIII, eram considerados loucos, quase imbecis.

A situação de pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e portanto, mudos, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados[...] privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis. (SACKS, 1990, p.27)

Podemos dizer que a história da educação especial iniciou-se no Brasil no século XIX, mais precisamente em 1854, no Rio de Janeiro, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e três anos após, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Para Bueno (2004), essas instituições foram criadas não para atender as necessidades dos deficientes, mas, entre outros interesses, para mantê-los afastados do convívio social, uma vez que eram considerados incapazes, inaptos para atender as exigências do modelo econômico¹ vigente naquele período, pois não tinham condições nem de seguir suas próprias vontades.

Conforme Bueno (2004), a educação especial começou a se expandir muito lentamente após a Proclamação da República, em 1889. Nesse período, surgiram os centros de reabilitação e as clínicas com recursos sofisticados. A condição social definia o padrão de atendimento de que cada deficiente usufruiria, ou seja, os providos de recursos financeiros eram atendidos nesses novos centros de reabilitação, enquanto os menos providos eram atendidos em instituições de caráter filantrópico-assistencial. De uma forma ou de outra, o importante aqui é destacar que os deficientes sempre foram amparados por políticas exclusivamente assistencialistas e de reabilitação.

Segundo Beyer (2006), o quadro da educação especial, até há alguns anos atrás, assim se configurava: escolas especiais para crianças deficientes e crianças ditas normais nas escolas regulares. O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas especiais foi visto como pioneiro, pois pela

primeira vez os deficientes puderam “integrar” o sistema escolar. Surgiram então, nas escolas públicas, as classes especiais, e os deficientes foram pela primeira vez “incorporados” ao sistema escolar. Sobre essas questões Bueno diz que :

A educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômicos-culturais que subjazem às dificuldades de interação do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve como instrumento de legitimação de sua segregação. (BUENO, 2004, p.124)

Cabe aqui destacar que, quando usamos, no parágrafo anterior, os termos “integrar” e “incorporados”, não estamos nos referindo a “incluídos”, mas à ampliação das oportunidades educacionais dadas às pessoas deficientes. Segundo Beyer (2006, p.56) “há diferenças entre a integração e a inclusão escolar, a primeira permanecendo para seu sucesso à deriva das individualidades, a segunda chamando as instituições à responsabilidade”.

A partir da década de 1970, há uma ampliação das classes especiais nas redes públicas e a educação especial vai ganhando novos rumos a cada dia. Aos deficientes, o acesso a educação especial está assegurado na lei a partir da educação infantil. A Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no parágrafo 3.º, do artigo 58, dispõe que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

¹ Baseado na monocultura para exportação.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

98

É possível observar que, a partir da década de 1990, há uma mudança significativa na concepção de educação especial. Há uma tendência direcionada à inclusão. Freeman, Carbin e Boese (1999, p.276) afirmam que com o início desse movimento são aplicadas às classes e às escolas especiais palavras desagradáveis como: “segregativa, restritiva, institucionalizada, estereotipante e estigmatizante”. Os alunos que antes estavam integrados nessas escolas ou classes passam a ser incluídos preferencialmente² nas classes regulares. Alguns fatos colaboraram para a construção desse novo paradigma na educação especial, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Em 2001, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza coloca para o sistema de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atenderem bem à diversidade de seus alunos. Entretanto, para que isso aconteça, será necessário garantir a esses alunos “uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram” (COLL, 1995 *apud* BEYER, 2006, p.71).

A educação especial constitui um grande desafio, tanto para os educadores e os profissionais envolvidos com essa temática quanto para os sistemas de ensino. Sua história foi

A educação especial constitui um grande desafio, tanto para os educadores e os profissionais envolvidos com essa temática quanto para os sistemas de ensino. Sua história foi construída de forma obscura, impregnada de interesses que iam além das necessidades dos deficientes, que, por conta dessa postura, durante muito tempo, foram colocados à margem da sociedade e da educação.

construída de forma obscura, impregnada de interesses que iam além das necessidades dos deficientes, que, por conta dessa postura, durante muito tempo, foram colocados à margem da sociedade e da educação. Séculos se passaram e ainda hoje Mazzotta afirma que:

Tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situação de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 2001, p.11)

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO PASSADO AO PRESENTE

A educação de surdos teve início na Espanha, no século XVI, tendo como um dos primeiros professores Ponce de Léon (1520 – 1584). Como naquela época a tradição era guardar segredo sobre o método utilizado, não temos muitas informações sobre o seu trabalho, o que sabemos é que ele utilizava um tipo de alfabeto manual para ensinar os alunos a falar.

A primeira escola para o ensino de surdos foi fundada em 1755, em Paris, por L'Épée, que, “em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita” (ROCHA, 2007a, p.18). L'Épée foi uma pessoa muito importante na educação de surdos, pois acreditava que todo surdo deveria ter acesso à educação e por isso transformou sua casa em escola pública. Ele foi o primeiro a sinalizar que o surdo tinha uma língua.

A educação de surdos no Brasil teve início graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. Mazzotta (2001) descreve que, ao chegar ao Rio de Janeiro, o francês Huet foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao então Imperador D. Pedro II, que acolheu seus planos de fundar uma escola de “surdos-mudos”, ordenando que lhe facilitassem essa tarefa. Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos³, que em 1957, exatamente após cem anos de sua fundação, passaria a se chamar

² Termo utilizado no capítulo V – Da Educação Especial (art. 58), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394, de 1996.

³ Qualquer alteração auditiva pode ocasionar prejuízos no desenvolvimento da linguagem oral, por esse motivo, durante séculos os surdos foram chamados de surdos-mudos, o que deu origem ao nome do primeiro Instituto dedicado à educação desses sujeitos. Os surdos podem falar, mas é importante destacar que vários fatores poderão influenciar no desenvolvimento dessa linguagem.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

99

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rocha (2007b, p.77) explica que “a substituição da palavra Mudo pela palavra Educação refletia o ideário de modernização da década de 50 no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre educação de surdos também estavam inscritos”.

A história da educação de surdos no Brasil começou muito antes da fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, pois, segundo Rocha (2007a, p.25), “o espaço do saber no Brasil era a casa. Podia ser a casa do professor ou do aluno, tanto na cidade como nas propriedades rurais. Portanto, foi no espaço doméstico que se deram as primeiras experiências de instrução de pobres e ricos em nosso país”.

É importante esclarecer que o destaque dado ao INES quando se fala da surdez está atribuído a sua relevância na construção da história e na perpetuação dessa na educação de surdos no Brasil. Entretanto, segundo Mazzota (2001, p.32) outras Instituições, quer “seja por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda, pelo papel desempenhado na evolução da educação especial [...]”, também ajudaram a construir essa história, como por exemplo, o Instituto Santa Terezinha (1929), a Escola Municipal Helen Keller (1951), o Instituto Educacional São Paulo (IESP) (1954) entre outros.

As diferentes abordagens metodológicas e filosóficas constituem um papel de total relevância na trajetória da educação de surdos. Atualmente, convivemos com essas três abordagens, que incluem o

Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. As três abordagens possuem adeptos em todo o mundo e contribuem para “reflexões na busca de um caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade” (LACERDA, 1996 *apud* SILVA, 2008, p.26).

Como vimos anteriormente, as três abordagens coexistem e cada uma tem sua relevância e espaço na educação dos surdos. Entretanto, ao voltarmos um pouco no tempo, veremos que nem sempre foi assim, pois, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido e o método oral foi escolhido como o mais adequado na educação dos surdos. Alexandre Graham Bell foi o mais importante defensor do Oralismo e usou sua fama, como gênio da tecnologia, para influenciar no resultado da votação, pois seu principal objetivo era eliminar a língua de sinais. As ideias defendidas nesse Congresso prevaleceram aproximadamente até o final do século XX. A situação vivida pelos surdos naquela época pode ser ilustrada com a seguinte citação:

Historicamente, quando uma tribo vence a outra nas batalhas, a primeira atitude dos vencedores era a proibição da língua dos vencidos, o que provocava um processo de aculturação daquela comunidade. Dominar a natureza e transformá-la é um ato propriamente humano e o produto é sua cultura e sua história, obra não sobrenatural, mas humana. Quando a cultura surda é reprimida pela visão colonialista do ouvinte, esta sofre inúmeros retrocessos. A única coisa própria do ser humano é sua linguagem, pois somente a partir

dela ele poderá se transformar em um ser individual, social e cultural. (TESKE, 1998, p.153)

O Oralismo é uma filosofia que privilegia o ensino da língua oral, enfatiza a estimulação auditiva e a leitura orofacial⁴. A língua de sinais é proibida e o principal objetivo é “permitir à criança adquirir a língua falada pela maioria das pessoas como a língua natural para usá-la em casa e na escola e, consequentemente, viver normalmente no “mundo ouvinte”, sendo a integração total o resultado ideal” (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p.106).

A Comunicação Total também se preocupava com a aprendizagem da língua oral pelo surdo, mas seu foco não estava voltado para o domínio da fala, mas para a competência comunicativa. Segundo Freeman, Carbin e Boese (1999, p.108) “a Comunicação Total não define sucesso apenas pela inteligibilidade da fala e perfeição da leitura orofacial; as habilidades orais são consideradas valiosas, mas não exclusivas”. Essa filosofia propõe o uso da língua de sinais, de gestos naturais, expressão corporal, linguagem plástica, ou seja, todos os recursos que facilitam a comunicação, não excluindo técnicas e recursos que desenvolvam o ensino da língua oral, a estimulação auditiva e a leitura orofacial.

De acordo com Guarinello (2007), o final da década de 1970 é marcado por movimentos de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas. Os surdos, como membros de uma comunidade minoritária, passam a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e

⁴ Leitura orofacial (LOF) ou leitura labial (LOL) desenvolve o hábito na pessoa surda de ler nos lábios e compreender uma mensagem falada através dos olhos, substituindo a audição pela visão. Por meio da LOF ou LOL o surdo tem conhecimento do que se fala, mesmo que o locutor esteja a distância ou em um ambiente ruidoso.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

100

a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2)⁵. Surge, então, o bilinguismo, que permite ao surdo assumir sua surdez, sua história e sua cultura. Goldfeld (2002) sustenta que o conceito mais importante trazido por essa filosofia é de que:

Os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p.43)

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E A INCLUSÃO

De acordo com a historiadora Rocha (2007a), a educação de surdos no Brasil iniciou-se no Rio de Janeiro nas dependências do Colégio de M. De Vassimon, onde o Instituto funcionou nos dois primeiros anos. Em 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa no morro do Livramento. O Instituto funcionou em vários endereços até que, em 18 de março de 1881, foi transferido para um prédio na rua das Laranjeiras, onde permanece até hoje.

Construído seguindo o modelo dos grandes Institutos do século XIX

de educação de surdos, em 1913, o Instituto passou por uma grande obra de ampliação de suas dependências, tendo sua nova e atual sede pronta em 1915.

O INES, como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, possui um colégio de Aplicação (CAP/INES), que atende atualmente cerca de 600 alunos da educação infantil ao ensino médio, e um Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE), que é responsável pelo primeiro curso de Pedagogia Bilíngue do Brasil (Português/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

O projeto pedagógico adotado nessa Instituição parte de uma abordagem bilíngue/bicultural, onde a instrução é passada em Libras (L1), e o Português é ministrado como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Sobre essa abordagem, Skliar (2000) sustenta a ideia de que:

A experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem. (SKLIAR, 2000, p.145)

Com 152 anos, o antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC), tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Contribui, também, na prevenção da surdez na sociedade brasileira⁶.

Com 152 anos, o antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação (MEC), tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Contribui, também, na prevenção da surdez na sociedade brasileira.

⁵ A filosofia bilíngue se distingue de duas maneiras quando se refere à aquisição da L2. Para alguns autores, a L2 deverá ser a modalidade oral da língua de seu país, seguida da modalidade escrita; para outros, apenas a modalidade escrita será necessária.

⁶ Essas e outras informações sobre o INES encontram-se no site www.ines.gov.br.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

101

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem virado uma realidade no cenário educacional brasileiro. Beyer (2006) ressalta que a proposta de integração na década de 1960 ganhou novos contornos na década de 1990, com ênfase na educação inclusiva, e que esse modelo tem provocado um abalo no paradigma clínico e segregacionista da educação especial.

As políticas educacionais da educação especial propõem aos alunos surdos sua inclusão nas escolas regulares, mas não lhes dão garantias de “permanecerem” e “pertencerem” verdadeiramente a esse contexto. Para Beyer (2006, p.56) isso acontece porque o projeto da educação inclusiva foi gerado muito rapidamente pelos gestores do governo federal, sem tempo para amadurecimento nas bases, nas escolas, nos municípios, o que tem ocasionado “um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar [...]. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis”.

A falta de tempo para se pensar e amadurecer a ideia de inclusão tem colaborado para que os sujeitos participantes desse processo, como os professores, os pais e os gestores, pensem a escola para todos como aquela que não concebe qualquer distinção entre as crianças. Sobre essa questão Beyer (2006) acrescenta que:

Sem dúvida, todas elas têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não-distinção

ou, melhor dito, a não-identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem. Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. (BEYER, 2006, p.26)

Considerando a citação acima, podemos pensar a escola inclusiva como aquela que reconhece na diferença a singularidade de cada um. De acordo com Beyer (2006, p.55) “o conceito de diferença sinaliza para as situações individuais, ou seja, ser cego, surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno na escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações”.

Diríamos, então, que, neste contexto inclusivo, reconhecer as diferenças significa aprender a aceitar os outros. “Os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. (CANDAUI 2008, p.31)

Posicionamentos reducionistas ou até mesmo ingênuos têm tentado limitar e até mesmo eliminar o comprometimento, a disposição e o saber fazer das escolas especiais. O INES, como uma escola especial, permanece atuante na educação de surdos, uma vez que desempenha um importante papel no processo de inclusão social, educacional e cultural desses sujeitos, valorizando e mantendo vivos seus princípios, sua história, sua cultura,

suas lutas, suas conquistas e sua língua. Freeman, Carbin e Boese (1999, p.226) afirmam que “se a opção por frequentar uma escola especial deixar de existir [...], os danos causados à cultura surda poderão levar décadas para serem revertidos”.

SURDEZ: ALGUNS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS

Não temos a pretensão de fazer aprofundamentos teóricos sobre a surdez, mas sim de apresentar algumas considerações relevantes para compreensão do tema em questão. Segundo Cesáreo (2005, p.23) “a imagem que a pessoa constrói do mundo é o resultado da inter-relação constante de todas as suas sensações. Basta, portanto, uma interferência com qualquer um dos canais sensoriais, para que a imagem do mundo seja, de qualquer maneira, deformada, falsa, alterada”.

Para entender a surdez e suas consequências no desenvolvimento da pessoa surda, é necessário primeiramente nos apropriarmos de alguns conceitos básicos e definições sobre o aparelho auditivo, a audição e a surdez propriamente dita. Sobre o aparelho auditivo podemos dizer que este encontra-se “localizado no osso temporal e possui duas funções de vital importância para o homem: o equilíbrio, que possibilita estabilidade e locomoção; e a audição, que possibilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação” (Série Audiologia/ INES, 2005, p.7).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

102

A audição não é propriamente um aspecto da surdez, mas ao conceituá-la entenderemos melhor as consequências de sua privação. Segundo Demetrio (2005, p.258) “a audição é um sentido social tanto quanto intelectual. É através da audição que a criança estabelece os primeiros contatos sociais primários adquirindo o sentido cultural de tudo que ocorre em sua volta”.

A audição, por sua vez, pode ser considerada a mais importante modalidade sensorial para o desenvolvimento do ser humano. Qualquer alteração auditiva pode trazer consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. De acordo com Guarinello (2007, p.20), Aristóteles, em 384-322a.C., já afirmava que “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e ele considerava a audição o canal mais importante de aprendizado”. Complementando a ideia de Aristóteles, Cesáreo (2005, p.23) afirma que “não é possível aprender a linguagem⁷ espontaneamente, sem a integridade de TODAS as potencialidades mentais e físicas. A primeira dessas funções é a capacidade auditiva”.

Sobre a surdez podemos afirmar que as definições mais frequentes se limitam à questão físico-biológica e têm seu paradigma baseado na normalidade funcional do mundo do ouvinte. A Série Audiologia/ INES (2005, p.11) sugere que a surdez seja “uma redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetaram as orelhas externa, média e /ou interna”.

A idade em que a surdez ocorre, ou seja, se é pré-natal (durante a gestação podendo ser hereditária ou não hereditária), peri-natal (durante o nascimento) ou pós-natal (depois do nascimento) é uma variável que influi significativamente na evolução da criança surda. Portanto, torna-se indispensável sabermos que outros fatores também são determinantes nesse processo, como por exemplo, o grau e o tipo de surdez.

Por conceber apenas a importância da questão físico-biológica, muitos estudos ainda hoje reconhecem os surdos como deficientes, uma vez que esses apresentam uma privação em seu aparato sensorial e consequentemente um desenvolvimento diferenciado. Victorio (2005, p.65) afirma que “qualquer alteração auditiva, independente do tipo e grau, é capaz de alterar o comportamento da criança e acarretar alterações no seu desenvolvimento”.

Quanto mais cedo for o diagnóstico da surdez, menores serão suas consequências no desenvolvimento da criança surda. Sobre a idade de início da surdez, Marchesi (1995, p.199) afirma que “não há dúvida alguma que o momento da perda auditiva tem uma clara repercussão sobre o desenvolvimento infantil. Quanto mais idade tiver a criança, maior experiência com o som e com a linguagem oral ela possui, o que facilita sua posterior evolução linguística”.

A idade em que a surdez ocorre, ou seja, pré-natal (durante a gestação, podendo ser hereditária ou não

hereditária), perinatal (durante o nascimento) ou pós-natal (depois do nascimento), é uma variável que influi significativamente na evolução da criança surda. Portanto, torna-se indispensável sabermos que outros fatores também são determinantes nesse processo, como, por exemplo, o grau e o tipo de surdez.

Através dos meios para diagnóstico é possível determinar o tipo (perda auditiva de transmissão ou condução, sensorioneural e mista), a localização (orelhas externa, média, interna ou em nível central) e o grau (leve, moderada, severa, acentuada ou profunda) de perda auditiva. Marchesi (1995, p.199) afirma que “o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais”.

Segundo a Série Audiologia/ INES (2005, p.35), a classificação do grau de perdas auditivas se dá de acordo com o quadro ao lado.

⁷ No caso do surdo, só não é possível aprender a linguagem oral espontaneamente.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

103

I – Segundo Padrão ANSI (1969)
Tabela 1

O quadro a seguir ilustra com exemplos o que cada criança ouve a partir da sua perda:

0/25dB⁸ → normal

26/40dB → perda leve

41/55dB → perda moderada

55/70dB → perda acentuada

71/90dB → perda severa

acima de 90 dB → perda profunda

Tabela 2

Perda leve → escuta os sons, desde que estejam um pouco mais altos

Perda moderada → numa conversação, pergunta muito “hem?” e ao telefone não escuta com clareza, trocando muitas vezes a palavra ouvida por outra foneticamente semelhante (pato/rato, réu/mel, cão/não)

Perda acentuada → já não escuta sons importantes do dia a dia como, por exemplo, o telefone tocar, a campainha, a televisão, necessitando sempre do apoio visual para entender o que foi dito.

Perda severa → escuta sons fortes como latido do cachorro, avião, caminhão, serra elétrica, e não é capaz de escutar a voz humana sem a prótese auditiva.

Perda profunda → escuta apenas os sons graves que transmitem vibração (helicóptero, avião, trovão)

(Fonte: Série Audiologia/ INES (2005, p.35-36)

Reconhecer a importância do canal auditivo não significa se limitar a compreender a surdez apenas a partir desse prisma. O tipo, o grau e a idade de início da surdez são variáveis tão importantes no processo evolutivo da criança surda, quanto as condições socioeconômicas e culturais, os aspectos cognitivos e afetivos, bem como o nível e a idade de início de exposição à língua de sinais.

A exposição precoce de uma criança surda à língua de sinais, por exemplo, pode ser mais importante para o seu desenvolvimento linguístico e cognoscitivo do que a preocupação com os fatores físico-biológicos, além de ser fundamental para sua integração social.

Os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, os outros potenciais e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a LIBRAS é o principal meio que se lhes apresenta para “deslanchar” esse processo. (BRITO, 1997 *apud* SILVA, 2008, p.34)

O SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de anormalidade, mas em especificidades culturais. (SILVA, 2002, p.52)

Segundo Skliar (1998, p.23) “os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de recepção e produção é viso-espacial”. A língua de sinais não é um sistema linguístico universal, visto que cada comunidade surda tem a sua. Nos Estados Unidos é a ASL⁹, na França é LSF¹⁰ e no Brasil a LIBRAS¹¹. Rocha (2007b, p.77) afirma que a LIBRAS sofreu “forte influência francesa em função da nacionalidade do fundador do instituto¹², foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso”.

Em 1984, a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations) declarou que as línguas de sinais deveriam ser reconhecidas como um sistema linguístico legítimo, devendo esta merecer o mesmo *status* de qualquer sistema linguístico. Quase duas décadas depois, em 24 de abril de 2002, o Brasil tem a LIBRAS reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da Lei 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, esse decreto foi aprovado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Essa conquista se deu a partir do movimento liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e algumas lideranças surdas do INES.

Os surdos profundos não escutam a maioria dos sons; eles percebem apenas os sons graves que transmitem vibração como de avião, britadeira,

⁸ dB são os decibéis que medem a intensidade do som

⁹ American Sign Language

¹⁰ Langue de Signes Française

¹¹ Língua Brasileira de Sinais

¹² Instituto nacional de Educação de Surdos - INES

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

104

trovão, etc. Muitos surdos, principalmente os portadores de surdez severa ou profunda, se comunicam através da LIBRAS, que é definida por Guarinello como:

Uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Nas línguas de sinais as relações gramaticais são especificadas pela manipulação dos sinais no espaço. A Libras segue as mesmas regras das outras línguas de sinais; elas são produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até a cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente. (GUARINELLO, 2007, p.51)

A LIBRAS desempenha com perfeição a mesma função de qualquer língua auditivo-oral. Sobre essa questão Guarinello (2007, p.50) afirma com muita propriedade que “as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação linguística”. Entretanto, pelo simples fato de a LIBRAS ser utilizada por uma minoria e não ter um sistema de escrita, muitos não a reconhecem como língua, mas como simples utilização de gestos.

A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e consequentemente não tiveram a oportunidade de adquirir naturalmente a língua utilizada por seus familiares. Para aprender a LIBRAS é necessário que o surdo esteja exposto a esta língua,

da mesma forma que as crianças ouvintes precisam estar expostas ao português para aprendê-lo.

Muitos estudiosos consideram as línguas de sinais como línguas naturais, pois o indivíduo as adquire mediante sua exposição a ela. Sobre essa questão Quadros diz:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47)

Estima-se que no Brasil sejam faladas mais de 180 línguas; entretanto, como a maioria linguística fala a língua portuguesa, fica evidente a hierarquia que esta mantém em detrimento das demais línguas. No Brasil existem muitas políticas linguísticas, ainda assim convivemos com uma repressão linguística que vem sendo imposta pela cultura hegemônica que reconhece somente o português como língua mais desenvolvida. Sabemos, portanto, que não existe uma forma linguística melhor do que a outra, o que existe são línguas “funcionalmente mais desenvolvidas que outras” (SOARES (2002, p.39).

A autora acrescenta ainda que:

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. (SOARES, 2002, p.39)

Durante muito tempo, os surdos lutaram pela oficialização da LIBRAS, pois acreditam que sua utilização vai muito além de uma simples possibilidade de comunicação. Através da LIBRAS o surdo significa o seu mundo, preserva sua cultura e afirma sua identidade.

Como se sabe, a língua, além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação de sua língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural. (BRITO, 1993, p.41)

Assim, destacamos que nem todo indivíduo que é fluente em LIBRAS detém a cultura surda. Muitos intérpretes, por exemplo, são proficientes em LIBRAS, entretanto não são modelos de cultura surda, daí a importância de possibilitar à criança surda o convívio com outros surdos, especialmente os adultos.

A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e consequentemente não tiveram a oportunidade de adquirir naturalmente a língua utilizada por seus familiares. Para aprender a LIBRAS é necessário que o surdo esteja exposto a esta língua, da mesma forma que as crianças ouvintes precisam estar expostas ao português para aprendê-lo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

105

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais inclusivas confluíram muito mais dos movimentos desencadeados pelos próprios sujeitos com necessidades especiais e seus familiares do que das políticas públicas propriamente ditas. Um exemplo bastante concreto desses movimentos é a aprovação da Lei n.º 10.436/02 e do Decreto n.º 5.626/05, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação.

As propostas de inclusão escolar encontram-se amparadas nas diretrizes e normas existentes no Brasil (BRASIL, 1988, 1990, 1996) e no mundo (ONU, 1988, 1990), entretanto, o sistema educacional brasileiro tem experimentado ações que pouco têm colaborado para o sucesso da inclusão educacional, fato este que poderá reduzir a inclusão a práticas excludentes e tornar as propostas democráticas da educação inclusiva em instrumentos de discriminação. Para se trabalhar com a diversidade há de se diminuir na realidade a distância existente entre a legalidade e a realidade vividas nas

escolas deste país.

Valendo-nos do que foi exposto até aqui, concluiremos este artigo nos reportando a Silva (2008, p.98) quando diz que “a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas”. Aprender a conviver com a dicotomia igualdade e diferença no cotidiano é um desafio não só para as pessoas com necessidades especiais, mas para todos que vislumbram qualquer relação com a diversidade humana.

Referências bibliográficas

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

_____. Lei n.º 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/11/2009.

_____. Lei n.º 9.394/96 e Decreto n.º 2.208/97 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponíveis em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. FREEMAN, R, CARBIN, C e BOESE, R. Tradução de Vera Sarmiento. *Seu filho não escuta?* Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: CORDE, 1999.

_____. Lei n.º 10.436/02 e Decreto n.º 5.626/05 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponíveis em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

106

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades: In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CESAREO, Giorgio. Consequências da privação auditiva no processo evolutivo. In *Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional*, 14 a 16 de setembro de 2005/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, RJ. 2005

DEMETRIO, S. E. S. Deficiência auditiva e família. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p.235-252.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: plexus, 2007.

LACERDA, Armando Paiva de. *Audiologia Clínica*. Editora Guanabara, 1976.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, Cezar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Tradução de Marcos A. G. Domingues. *Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES, Beatriz C. A. Caiuby. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 27-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1982). *Programa de ação mundial para as pessoas deficientes*. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 20 de março de 2010.

_____. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação especial*. Salamanca. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 20 de março de 2010.

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. Educação de surdos(as) na escola Inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária. In. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n.º 27 (jan/jun), Rio de Janeiro, INES/ SEESP/ MEC, 2007, p. 20-30.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007a.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n.º 27 (jan/jun), Rio de Janeiro, INES/ SEESP/ MEC, 2007b, p. 76-77.

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



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

107

SÉRIE AUDIOLOGIA. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Edição Revisada. ISSN 1415-207X. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: _____. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Mediação, 1998.

_____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Mediação, 1998, p.139-156.

VICTORIO, S.C.D. Avaliação da audição da criança. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 65-69.