



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**SURDEZ: O DESAFIO SOCIOEDUCACIONAL EM SEU
PERCURSO HISTÓRICO**

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CELESTE AZULAY KELMAN

BRASÍLIA/2011

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

SURDEZ: O DESAFIO SOCIOEDUCACIONAL EM SEU PERCURSO HISTÓRICO

Monografia apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ipatinga (MG), como à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

**SURDEZ: O DESAFIO SOCIOEDUCACIONAL EM SEU
PERCURSO HISTÓRICO**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ____/____/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

NOME DO ORIENTADOR (Orientador)

NOME DO EXAMINADOR (Examinador)

ROSIANE SUDRÉ CAMPOS

BRASÍLIA/2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo. Por me permitir sonhar e realizar.

À minha família pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu desenvolvimento. Em especial, ao meu marido e cúmplice nas horas de estudo e de desespero para produzir.

Aos meus filhos pela compreensão em dividir tempo e computador.

À Vanilda minha amiga, pelo apoio e incentivo.

Às pessoas amigas que, em momentos diversos, estiveram presentes incentivando a busca dos meus ideais e a realização dos meus projetos.

À Edna sempre disponível nas horas de aperto e incentivadora.

À minha orientadora Celeste Azulay Kelman, por ter assumido comigo esse grande compromisso. Pela dedicação e incentivo constante ao meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores da pós-graduação, que contribuíram para a construção da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas da pós, pela troca de conhecimentos e incentivos.

Dedicatória

A Deus meu sustentador

Á minha família querida.

A meu marido Luciano

A meus filhos, Laís e Igor.

RESUMO

Este estudo parte das dificuldades que uma aluna surda de quinta série do ensino fundamental enfrenta no seu cotidiano escolar. O estudo levantou não apenas o que pensam os ouvintes a respeito da educação dos alunos com surdez, mas, principalmente, levantou e analisou a própria opinião dos surdos sobre o assunto. Verificou-se a importância do protagonismo sobre o processo de escolarização do surdo, para garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente linguísticas e culturais. Este estudo aborda também a questão da importância da linguagem na formação dos processos mentais, mostrando a necessidade do surdo adquirir e estar em contato com a sua língua, para que dessa forma possa se comunicar eficazmente. Foi demonstrado com base nesses relatos, o valor da participação desses sujeitos na definição de suas vidas, principalmente, quanto aos aspectos relacionados à escola. Os depoimentos e observações trazidos nos resultados apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades, onde a principal barreira é a ausência de uma forma eficaz de comunicação. O estudo pretende contribuir para a reflexão acerca de práticas inclusivas envolvendo surdos, analisando a compreensão de seus efeitos, limites e possibilidades e assim, tentando buscar uma atitude educacional responsável e que venha a proporcionar melhores resultados acadêmicos no que se refere à educação de surdos.

Palavras-chave: inclusão escolar; surdez; Língua Brasileira de Sinais.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
CAPÍTULO 1- História e práticas educativas relacionadas aos surdos	10
1.1- UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	10
1.1.1- No mundo.....	10
1.1.2 - A educação do surdo no Brasil.....	19
1.1.3- A educação do surdo no Espírito Santo.....	21
CAPÍTULO 2- A TERMINOLOGIA RELACIONADA AO SURDO	29
CAPÍTULO 3- A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	33
II - OBJETIVOS.....	36
III- METODOLOGIA	37
3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia.....	37
3.1.2 Estudo de caso.....	37
3.1 - Contexto da pesquisa	38
CEEJA-VITÓRIA: “UMA ESCOLA DIFERENTE”	39
3.3 - Participantes.....	40
3.4 - Materiais.....	41
3.5 - Instrumentos de construção de dados.....	42
3.6- Procedimentos de construção de dados	42
3.7 - Procedimentos de análise de dados	43
IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
V - CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS	52
Anexo 1	52
Anexo 2	53

APRESENTAÇÃO

O tema escolhido é complexo para a maioria da sociedade que não está ligada pessoal ou profissionalmente a pessoas surdas e sua história socioeducacional, com seus percalços humanos, legais e institucionais.

Esse será o objeto do nosso estudo, através de revisão bibliográfica e estudo de um caso específico e bem representativo da história de um surdo, demonstrando as dificuldades no processo de socialização e escolarização e como o uso de metodologia adequada facilita a aprendizagem.

O desejo de pesquisar o assunto veio por dois motivos: primeiro, a convivência com um casal de amigos, pais de uma criança surda, que tinham extrema dificuldade em lidar com o caso; em segundo lugar ao conhecer uma surda que relatou as dificuldades enfrentadas por ela em seu percurso social e escolar.

Essa pesquisa buscará fazer uma breve análise dos fatos históricos concernentes à surdez, demonstrar as tentativas de escolarização de um surdo, apresentar os métodos utilizados na escolarização dos surdos e a possibilidade de melhorar esse aspecto pelo atendimento individualizado e a instrução personalizada.

As referências bibliográficas foram as fontes a partir das quais construímos nossa pesquisa e expandimos nossas idéias iniciais. E os anexos, por sua vez, foram as nossas constatações e observações do quanto custou a luta pela inclusão, de modo geral e a aquisição da instrução e do desenvolvimento pessoal dos surdos.

Sou educadora desde os 15 anos de idade. Atuei a princípio com Educação Infantil, por mais de uma década. Depois comecei a trabalhar com alfabetização e Ensino Fundamental. Continuo trabalhando com o Ensino Fundamental (1º ciclo do ensino básico) e com o Ensino Médio regular, ministrando aulas de Sociologia.

Há 29 anos atuando como educadora, sempre em sala de aula, acompanhei as mudanças ocorridas na sociedade e seus reflexos na educação. Um fator que me chamou muito a atenção foi a mudança dos paradigmas quanto a inclusão dos

alunos com necessidades educativas especiais (ANEEs). Por essa razão estou escrevendo sobre surdos e sua história socioeducacional.

A minha visão sobre o assunto mudou radicalmente nos últimos anos, após estudar um pouco mais e interagir com novas pessoas e suas vivências.

Tenho dois filhos, uma jovem de 20 anos, estudante de psicologia e biblioteconomia e um rapaz de 18 anos estudante de direito. Tenho aprendido com eles e com outros jovens a enxergar as deficiências como desafios, oportunidades e perceber a riqueza da diversidade.

Fui criada em uma comunidade pobre, onde todos se conheciam, e pude acompanhar a tentativa dos pais dos alunos especiais, termo utilizado na época, de tentar acesso a escolarização e as barreiras enfrentadas. Hoje em dia existe respaldo legal para esse acesso, porém as dificuldades ainda existem. Apresentarei um caso específico que representa bem essas dificuldades e como o atendimento individual e personalizado pode ajudar a equacionar essa questão.

Para o desenvolvimento do tema utilizei a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com observações e entrevistas com a mãe da aluna, a aluna e sua intérprete. A pesquisa foi fundamentada nas ideias de vários autores, dentre eles: BOTELHO (2010), COSTA (2007), GUARINELLO (2007), KELMAN (2010), QUADROS (2010), SÁ (2002), SKLIAR (2008).

A monografia se divide em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a história e as práticas educativas relacionadas aos surdos, com um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil, no mundo e no Espírito Santo. No segundo capítulo apresento a terminologia relacionada ao surdo e no terceiro capítulo a contribuição da Educação Inclusiva.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1- História e práticas educativas relacionadas aos surdos

Historicamente as práticas educativas relacionadas às pessoas surdas estão pautadas numa ordem discursiva que as enquadra na categoria dos “deficientes da audiocomunicação” construindo assim, práticas pedagógicas muito mais pautadas numa visão clínica do que numa ação educativa de fato.

As correntes teórico-metodológicas tradicionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (veremos melhor cada uma delas nas unidades específicas), apesar de terem focos diferentes com relação à educação da pessoa surda, partem da mesma ordem do discurso em busca de uma atitude positiva em relação à sua comunicação. A maioria dessas perspectivas é pautada no problema da comunicação e da língua. Porém, quanto ao bimodalismo, que é o uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa, Guarinello (2007, p.46) faz uma crítica quanto a dissimulação das concepções sobre os surdos e a língua de sinais. Também levantou algumas discussões quanto ao aspecto pedagógico do bilinguismo, abrindo o leque para discussões mais amplas nos termos curriculares e nas questões pedagógicas de fato. (Idem, 2007 p. 48) Segundo a aludida escritora, o próprio paradigma da inclusão escolar, quando se apropria do bilinguismo como possibilidade na educação dos surdos, assume as incoerências das práticas linguísticas sem problematizar, desconstruir e deslocar as discussões desse campo para o campo pedagógico e político.

1.1- UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS...

1.1.1- No mundo

Há pelo menos mais de 120 anos, os surdos vivem uma vida na oralidade, sempre submetida a uma perspectiva da normalização por essa via. Por isso, tomo aqui como premissa a fala de Lopes:

“Considero interessante e produtivo pensar a história da educação de surdos a partir do exercício de separar leituras e de recordar histórias que eu mesma vivi há muito pouco tempo. Ao olhar para diversas produções que já contaram com muitos detalhes a história dos surdos, a história da escola de, tento dizer algo diferente e interessante para mim mesma e para meus leitores. Não quero ficar repetindo o que foi dito, mas não posso ignorar passagens importantes da história, mesmo que elas já tenham sido contadas por outros. (LOPES, 2007b, p. 39)

Para entender os movimentos atuais em relação aos discursos do sujeito surdo, é preciso conhecer a história que marca a vida deste grupo. Historiar acerca da surdez e dos surdos é essencial para refletirmos sobre o que constitui esse grupo, que ainda hoje é narrado por meio de uma cultura ouvintista, criticada por Skliar (1998), construída sob a égide do enfoque clínico e reabilitador que impôs por muito tempo o seu discurso normalizador.

Em prol de uma “normalidade”, se via a surdez como dano ou uma ausência tornando o surdo um ser incompleto e que precisasse de acertos para torná-lo mais próximos dos ouvintes.

A sociedade representada através da história demonstra geralmente conceitos negativos em relação ao surdo. Na antiguidade clássica, os surdos, bem como os demais portadores de alguma deficiência física eram tratados de forma diferenciada; ora de maneira mística, ora de modo discriminatório.

Na antiguidade grega, os estudos com o surdo começam com o pensamento aristotélico. Essa forma de pensar se tornou marcante em todas as épocas e até os dias atuais. Nesse período, a sociedade considerava os surdos como imbecis e um castigo dos deuses.

O filósofo grego Aristóteles (384 – 322 a.C.) pensava que o surdo fosse também mudo. Desse modo, a pessoa que não aprendia falar, também não era capaz de pensar. E sem o pensamento, consequentemente, a pessoa não era considerada humana. Assim se pensou por muitos séculos.

Os romanos, em seu período histórico, não concediam os direitos legais aos surdos. A eles não era dado o direito de fazer testamento ou se casar. Assim, todos os negócios dos surdos tinham que ser representados por um curador.

A Igreja Católica sustentava que a alma do surdo não possuía a imortalidade, assim como era o privilégio pregado pela Igreja, das outras pessoas que podiam falar e dizer o sacramento.

“A linguagem era ao que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem linguagem, o surdo não era considerado humano e também, não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais.” (MOURA, 2000, p.16)

Já os romanos assim como os gregos, acreditavam que os surdos eram imperfeitos, portanto sem direito de pertencer à sociedade. O imperador Justiniano em 529 criou uma lei que impossibilitava os surdos de celebrar contrato, elaborar testamentos e até de possuir propriedades ou reclamar heranças. Contudo, havia uma exceção para os surdos que falassem.

Na Idade Média, era defendida a ideia de que os pais e filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido. Acreditava-se ainda que os surdos pudessem se comunicar por meio de gestos, que em equivalência à fala, eram aceitos quanto à salvação da alma.

Ao final da Idade Média e nos primórdios do Renascimento foi que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, em que a deficiência passa a ser analisada sob um novo prisma, da cientificidade.

O período da Idade Moderna marca o início da educação do surdo, com o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584). É considerado o primeiro professor de surdos e dedicou a maior parte de sua vida, na educação de surdos filhos de famílias nobres que se interessavam em aprender a falar conforme nos relata Moura (2000, p.17):

“O mudo não era uma pessoa frente à lei. Ele educava surdos filhos de nobres e de família de grande fortuna, os quais se fossem os filhos primogênitos, não receberiam o título e a herança. Desta forma, era colocado em risco toda a família, se não aprendessem a falar. A possibilidade de o surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar.” (MOURA, 2000, p.17).

A fala estava diretamente relacionada à possibilidade do sujeito surdo em receber a sua herança. Toda uma estrutura familiar era constituída nessa possibilidade principalmente quando o primogênito era surdo. A fala nesse momento o tornaria um homem em potencial, capaz de assumir o controle da família e da herança herdada.

Ponce de Léon traz contribuições importantes para a educação dos surdos quando defende que os surdos têm condições de serem educáveis, indo de encontro ao que Aristóteles pregava em relação à capacidade intelectual desses sujeitos. Pedro Ponce de Léon se tornou contrário às representações sobre os surdos construídas socialmente naquele período.

Além de Pedro Ponce de Léon, vale a pena citar em especial Charles Michel de L'Épée. Nascido em 1712, começou a ensinar, inicialmente devido a questões meramente religiosas, seguindo um contexto histórico do momento. Porém quando ele se deparou com duas irmãs surdas, que segundo Lane (1992, p.107), “ele ficara impressionado com as formas de comunicação que observara com duas irmãs surdas. Quando lhe foi solicitado que as instrísse, empenhou-se em aprender com elas.”

Com interesse por esta forma de comunicação L'Épée foi considerado como o inventor da “linguagem gestual”, contudo ele próprio admitiu em seus estudos que já havia essa linguagem. Embora não prescrita e não a considerasse uma língua com “gramática”. Neste período ele já reconhecia que o método oral tornava o processo de aprendizagem dos surdos mais lentos.

No século XVI, o escritor Bartolo della Marca d'Ancona foi o primeiro a pensar na possibilidade do surdo tomar decisões e ser considerado em seu meio social. O escritor esperava poder ensinar aos surdos a linguagem oral e a língua de sinais.

No Renascimento, com o aumento das pesquisas médicas e outros estudos, passou-se a dedicar tempo ao fenômeno da surdo-mudez. Os estudos de anatomia possibilitaram a compreensão da fala. Daí em diante se firmou o ensino para o surdo por meio da pedagogia e passou a se desprezar as explicações sobrenaturais que envolviam o conhecimento do surdo.

O único procedimento de reabilitação até o século XVIII se restringia exclusivamente aos intensos treinos de fala. Isso era uma obrigatoriedade, uma vez que a fala era a condição de ser humano, desde o pensamento aristotélico, passando pela condenação da Igreja, ou seja, de o surdo não ter alma imortal como os demais homens.

Diversos profissionais como médicos, religiosos, autores, pedagogos e filósofos passaram a empenharem-se firmemente nos exercícios preparatórios para a aquisição da linguagem oral. Os resultados de cada intervenção foram diferentes, de acordo com o conhecimento de cada um. Diferentes profissionais usavam a leitura labial e o alfabeto digital no início do trabalho com o surdo, mas todos tinham a mesma intenção: fazer o mudo falar.

As famílias nobres faziam grande esforço em educar as crianças surdas. Nesta dedicação, participava o preceptor, que era pago para ensinar essas crianças, pois, caso contrário, elas não seriam consideradas humanas e não poderiam ser herdeiras dos bens da família. Estas sentenças eram determinadas pela Igreja, a detentora, então, do poder absoluto sobre as famílias e as classes sociais.

Contribuições importantes vieram de diversos países, algumas delas se destacaram pelas suas evidentes realizações no campo da surdez:

Na Itália, se destaca Girolano Cardano (1501 – 1576). Era matemático, médico, e astrólogo. Considerado o primeiro educador dos surdos. Dedicou-se aos estudos da surdez por ter um filho surdo. Estudou o ouvido, o nariz e o cérebro e firmou a possibilidade de ensinar os surdos. Para isso, criou um código de ensino, mas que nunca chegou a ser utilizado por ele.

Na província de Leon, Pedro Ponce de León (1520 – 1584), um nobre e monge beneditino, foi o primeiro professor de crianças surdas das famílias nobres. Ensinou-as a falar, ler, escrever, contar, fazer contas, orar e confessar-se. Seu objetivo, além disso, era torná-las pessoas, segundo as leis estabelecidas. A respeito de seu método, sabe-se que ele usou um alfabeto manual, no qual as letras correspondiam a variadas configurações da mão.

Juan Pablo Bonet (1579 – 1629) era filósofo. Exercitava os órgãos fonoarticulatórios e ilustrava as articulações dos fonemas com uma língua de couro. Em seu livro, ensinou o alfabeto digital, o qual auxiliava no ensino da leitura.

Na Escócia, George Dalgarno (1626 – 1687) apostou no desenvolvimento dos surdos do mesmo modo que as crianças ouvintes. Pensou em um sistema que denominou de datilologia, ou seja, um modelo primitivo do alfabeto manual. Por esse método as crianças poderiam aprender uma língua, através da qual poderiam comunicar-se e aprender.

Na Suíça, despontou o médico John Conrad Amman (1669 – 1724), o qual deixou de lado a medicina e passou a utilizar a pedagogia para ensinar os surdos. Seu método consistia em associar o paladar ao ensino das letras. Este método criou rivalidade na Alemanha, por ser muito utilizado, em detrimento ao método francês, preferido por outros educadores alemães. O livro publicado por John Conrad em 1704 foi a semente para a construção do modelo alemão para a educação institucionalizada do surdo iniciada por Samuel Heinicke, que viveu entre 1723 e 1790.

O primeiro livro inglês para educação dos surdos foi escrito por John Wallis. Esse autor é considerado o pai do método escrito e do oralismo na Inglaterra. Para ele, o ensino da fala ao surdo não era uma tarefa difícil.

Jacob Rodrigues Pereire (1715 – 1780) se tornou um professor de surdos e seguidor das idéias de Bonet, motivado pela irmã que era surda. Utilizava o alfabeto digital somente até que seus alunos soubessem falar e escrever, pois sua prioridade era a fala. Por esse fato, os gestos não eram incentivados, contudo não eram proibidos.

Um século após, Wallis (1616-1703), em 1698, escreve o primeiro livro inglês sobre a educação do surdo, sendo assim considerado o fundador do oralismo na Inglaterra. Seguidor do método de Bonet desistiu de ensinar os surdos a falarem, declarando que era fácil fazê-lo desde que estes fossem ensinados a posicionar corretamente os órgãos fonoarticulatórios, contudo esta fala se deteriorava, pois o sujeito necessitaria de constantes feedbacks externos para monitorá-la. Apesar de

ter sido considerado como fundador do oralismo inglês, Wallis fazia uso dos Sinais e reconhecia sua importância para ensinar os Surdos.

Thomas Braidwood (1715-1806) fundou a primeira escola para surdos e crianças com problemas de fala, localizada em Edimburgo, onde os surdos aprendiam com o uso do alfabeto digital as palavras escritas, seu significado e pronúncia, além da leitura orofacial. Dados da época indicam que Braidwood percebeu que o ensino da oralidade para surdos era inútil, o que causou uma diminuição na carga dada ao ensino da mesma nas escolas fundadas por ele. Considerava a fala a base da razão, assim priorizou o ensino da fala e o método de Wallis.

Por todas essas influências e esforços, o oralismo foi o método carregado de todas as recomendações. Mesmo sendo utilizado o alfabeto digital e outros recursos pedagógicos, a preferência pelo oralismo era esmagadora.

Somente na França, o abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) apresenta uma inclinação oposta à educação oferecida até esse momento histórico. Elabora um método para ensinar surdos, um sistema que ele denomina de “sinais metódicos”. Segundo Skliar (1997), esse sistema toma como núcleo central os gestos utilizados pelos surdos e agrega outros sinais para designar objetos, qualidades, fatos ou situações. L'Épée, insatisfeito cria “uma série de sinais para designar propriedades gramaticais, como o tempo, a pessoa do verbo, o artigo, gênero do substantivo, etc. (SKLIAR, 1997, p. 26). Seu trabalho começou com duas irmãs surdas, as quais aprenderam a falar e a escrever graças ao seu empenho nessa tarefa. Aprendeu pelas ruas a língua de sinais, que junto com a gramática oral francesa, e o alfabeto digital, criou os *Sinais Metódicos*. Diversas escolas foram fundadas pelos seus seguidores em todo mundo. Ainda, faz parte do seu mérito a descoberta de que o surdo tinha uma língua própria que deveria ser valorizada em sua importância, tal como a concebemos hoje. Todavia, como suas ideias não eram aceitas por todos, após sua morte, o movimento em favor da língua de sinais arrefeceu. Como um pioneiro, fundou a primeira escola pública no mundo para surdos – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos.

Sicard sucedeu L'Epée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos e continuou com as idéias da instituição. Publicou dois livros sobre o assunto, sendo que um deles contém a descrição de como ensinou e treinou o surdo Jean Massieu. Sicard faleceu e foi sucedido pelo seu aluno surdo. Contudo, a luta pelo poder (poder entre os que aceitavam a língua de sinais e os oralistas) e a influência do médico Jean-Marc Itard tiraram Massieu do cargo na escola, e com ele, perderam-se as conquistas relativas à língua de sinais. Após esse acontecimento, Baron Joseph Marie de Girando, diretor do instituto, reiniciou o oralismo e o método de L'Epée entrou em desuso.

A polêmica entre a língua de sinais e o oralismo começou com L'Epée, de um lado, e Samuel Heinicke, no lado oposto, e assim se estendeu até aos dias atuais.

Jean-Marc Itard, um dos fundadores da otorrinolaringologia francesa, fez várias experiências médicas, todas frustradas, com os surdos. Dessas pesquisas, o médico chegou à conclusão de que o ouvido do surdo é morto, daí a expressão, ouvidos mortos. Todavia, a surdez passou a ser considerada uma doença que precisava de tratamentos. O referencial teórico a partir do qual Itard fazia seus estudos vinha do filósofo Condillac, o qual dizia que a audição era à base do conhecimento humano.

Todos os estudos da medicina reforçaram a ideia de que a surdez é uma doença, e enquanto tal deveria ser tratada e ainda se atualiza preconceitos velados de todos os tempos: Oralistas se fixam frequentemente no modelo de reabilitação da fala. E, por outro lado, a preocupação médica estabelece “cuidados” a serviço de toda a estrutura estigmatizante da surdez, não permitindo aos indivíduos surdos o desenvolvimento estritamente sócio-educativo.

A Língua de Sinais Americana surgiu no século XVIII, a partir dos esforços de Thomas Hopkins Gallaudet em parceria com o surdo Laurent Clerc (educado no Instituto de Surdos de Paris). Ambos aprenderam o método oralista com a família Braidwood (Inglaterra) e o método criado por L'Epée (França). Em 1817 fundaram na América a primeira escola de surdos, com professores todos treinados na Língua de Sinais francesa. Desse uso do método francês, surgiu a variação americana da Língua de Sinais. E, de 1821 em diante, as escolas americanas passaram a usar a American Sign Language, trazendo enorme avanço à educação desse segmento

humano. Entretanto, com todo o progresso da educação dos surdos na América, o grupo oralista liderado por Horace Mann e Samuel Howe se opôs ao método pioneiro. Assim, também na América passaram a ter os mesmos conflitos surgidos na Europa entre a Língua de Sinais e o oralismo.

Outra escola surge na América, a Hartford School. E a comunidade surda mostra rápida elevação cultural, com certo progresso econômico, o que causou suspeita da sociedade. Entretanto, dentro da escola, novas disputas surgiram em torno dos métodos de ensino. Porém, venceu o método oralista e a instituição passa a se chamar Clark Institution.

Mais tarde, surgiu a primeira faculdade para surdos nos Estados Unidos, fundada por Edward Gallaudet. Contudo, surge outra polarização entorno do método: de um lado o fundador da faculdade, e do outro lado, o gênio Alexander Graham Bell, inventor do telefone. As ideias de Graham Bell ganharam força, pois morre o instrutor surdo Laurent Clerc e, além desse fato, e por outras vias, os avanços tecnológicos associados ao uso de exercícios auditivos facilitaram o aprendizado da fala. Deste modo, o que se ganhou em um século se perdeu em vinte anos. Portanto, venceu o oralismo.

Graham Bell tinha mãe e esposa surdas. Mas ele não aceitava o casamento entre surdos. Além disso, não aceitava a intensidade das associações entre os surdos. Como a língua de sinais dava mais força comunicativa entre eles, Graham Bell queria acabar com elas, para que os surdos estivessem mais “sob controle”.

Várias tensões ocorreram na Europa e nos Estados Unidos em torno dos métodos educacionais para os surdos. A existência de duas línguas para os surdos não favoreceria a unificação educacional, social e cultural. Assim, em 1880, os educadores, no congresso Internacional de Milão, decidiram que o oralismo era o melhor método educativo e a língua de sinais não seria mais aceita. Nesse congresso, um único surdo esteve presente, mas sem direito de voto. Portanto, até 1970 a língua de sinais foi proibida nas escolas, na Europa e nos Estados Unidos, e a cultura dos surdos suprimida.

Mesmo assim, a língua de sinais, proibida na escola, não perdeu o seu poder de expressar as vivências dos surdos fora das salas de aula. Estas experiências proporcionaram a sobrevivência da língua de sinais.

O linguista americano, William Stokoe, em 1960, em seu artigo “A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de educação visual dos surdos Americanos” mostrou que a língua de sinais se assemelha a qualquer língua oral. Esse artigo estimulou vários estudos que consideraram a possibilidade de contribuição efetiva da língua de sinais para a educação de surdos.

A partir das reivindicações das diversas minorias, os surdos foram também considerados. Deste modo, o discurso bilíngue pode ressurgir e participar das estratégias educacionais da metade do século XX.

1.1.2 - A educação do surdo no Brasil

Muitos já se dedicaram a escrever sobre essas informações históricas. Porém, vale ressaltar que o retomar esses dados nos dá uma visão clara sobre os avanços e os futuros desafios aos quais devemos nos ater com a inclusão dos surdos no meio educacional.

No Brasil, uma educação institucionalizada para os surdos teve início durante o segundo império, tendo como marco a chegada do educador francês Ernest Huet que em 1857, junto com o imperador Dom Pedro II, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro.(STROBEL, 2008). Esta instituição até hoje é ligada ao Ministério da Educação e desenvolve pesquisas em todas as áreas de comunicação e educação dos surdos.

Huet introduziu a língua de sinais francesa no Brasil. Houve uma mistura da língua de sinais francesa com a que os surdos brasileiros faziam uso. Contudo, após a influência de Huet, tomou posse no referido instituto o Dr. Manuel de Magalhães Couto, o qual não tinha formação especial na área da surdez e, como consequência, deixou de lado o treino da fala e da leitura labial. Em 1868, o instituto toma o aspecto

de asilo, tamanha foi a descaracterização que sucedeu à escola (JANUZZI, 2004 p.15).

Posteriormente, a partir do Congresso de Milão, o Brasil tentou copiar fielmente as inovações européias, sem atentar às particularidades da educação que ocorria por aqui. Entretanto, em 1911, o INES passou a usar o método oral puro em todas as escolas brasileiras, tendo ainda alguma sobrevivência da língua de sinais. Somente em 1957 a língua de sinais se tornou oficialmente proibida, com a administração de Ana Rímola de Faria Dória.

São Paulo e outros estados brasileiros aderiram ao método oralista com o objetivo de produzir alguma semelhança com os ouvintes. Em meados do século XX, surgiram escolas especiais municipais e escolas de formação estaduais, todas oralistas até a década de 80. A partir daí, passaram a aceitar a comunicação total, sendo que esta chegou ao Brasil na década de 70. Na década de 80 o bilingüismo toma a cena das discussões brasileiras. Daí em diante, linguistas brasileiros interessam-se pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e verificam as efetivas contribuições desse sistema para a educação dos surdos.

Atualmente, o foco das ações relacionadas à educação de surdos constitui a inclusão da criança surda na escola regular e a inserção no mercado de trabalho dos adultos surdos. Acrescenta-se também a busca de uma metodologia voltada às necessidades dos surdos, considerando a linguagem e as diferenças; bem como o diagnóstico e a intervenção precoce da surdez (aparelho de amplificação sonora) e a orientação da família do surdo (Constituição Federal/88).

1.1.3- A educação do surdo no Espírito Santo

Ao falar sobre a história da educação de surdos no Estado do Espírito Santo, nos deparamos com a escassez de registros históricos. Um dos poucos trabalhos que nos possibilita conhecer essa história é o de Costa (2007), que remonta essa trajetória mediante a tradução e registro das narrativas dos próprios surdos capixabas.

A autora assinala que os surdos narram sobre três momentos históricos diferentes da educação de surdos no estado capixaba. O primeiro, ela nomeia como “momento oralista”, o qual aconteceu no fim dos anos 70 quando o oralismo estava em seu auge; o segundo é denominado de “outro momento oralista”, ocorrido nas décadas de 80 e 90, que se diferencia pelo aumento do número de professoras oralistas após algumas formações específicas. E o terceiro “momento” chamado de “fase de transição”, pois o oralismo começa a ser colocado em cheque sem qualquer definição dos termos principais de uma nova possibilidade teórico-metodológica em que a Libras possa fazer parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Também representa o momento atual em que os alunos surdos estudam em escolas regulares com os alunos ouvintes e no outro turno voltam para as escolas especiais, ou outros locais, para receberem o atendimento educacional especializado.

Nas narrativas os surdos apontam que tanto no “momento oralista”, quanto na segunda fase dele, a língua de sinais era totalmente proibida sendo coagidos, inclusive fisicamente, caso a utilizassem. No entanto, os surdos se arriscavam e aprendiam a Libras uns com os outros, conversando escondidos dos professores nas escolas especiais.

As práticas pedagógicas dessa época partiam da premissa de um corpo surdo “doente”, e que deveria ser curado. Segundo Costa (2007, p. 112) os métodos de ensino eram categorizados em consonância com o grau da perda auditiva.

Na surdez moderada, alunos surdos recebem atendimento especializado, individual ou em pequeno grupo e vai para a classe comum. A tendência é diminuir o atendimento especializado de acordo com a necessidade. Já um surdo com surdez severa teria que ir direto para escola especial, continuar com o atendimento especializado e a classe comum. Por fim, surdos com surdez profunda, dependendo da gravidade do prognóstico, escola especial e escola comum. Mas jamais abandonar a escola especial. Uma grande importância era dada à normalização desses alunos para que pudessem ser enquadrados na escola comum e no mundo dos ouvintes. (COSTA, 2007, p. 112)

Os narradores salientam que nessa época “pelo menos” se aprendia algumas coisas, mesmo que fossem elementares. Já no “outro momento oralista”, contam que esses momentos de aprendizado eram menos significativos, as professoras

sempre ensinavam as mesmas coisas todos os anos, de forma infantilizada o que gerava um desânimo e o abandono da escola por parte dos surdos.

A “fase de transição”, segundo Costa (2007), é cercada por uma desconfiança dos surdos, pois nesta o aluno surdo vai para escola regular, mas não encontra lá o seu par linguístico. Se antes havia uma escola onde, de forma clandestina, o aluno surdo se desenvolvia na língua de sinais, através da interação com outros surdos; agora todas as escolas regulares permitem a língua de sinais, mas nestas escolas não há o outro que seja o interlocutor do aluno surdo e converse em língua de sinais. Contudo a autora destaca que,

[...] os surdos não são contra a inclusão, mas desconfiam dessa inclusão que o MEC aponta, que trata de colocá-los na mesma sala dos ouvintes sem ao menos uma discussão teórica mais relevante sobre os processos desse tipo de política. (COSTA, 2007, p. 133)

A discussão teórica, apontada no trecho acima, diz respeito sobre a consolidação de práticas que vão além da simples inserção do aluno surdo na sala regular, nos fala da uma proposta que respeite a condição bilíngue e bicultural do aluno surdo. Tendo em vista o momento político atual, em que a proposta inclusiva é adotada em todo país, o grande desafio que se interpõe é possibilitar a inclusão do aluno surdo, perseguindo também uma educação bilíngue e bicultural.

As narrativas surdas iniciavam sempre com essa denúncia.

O estado do Espírito Santo, sempre teve o oralismo como uma abordagem teórico-metodológica oficial na educação dos surdos. Isso aconteceu principalmente por meio do momento histórico vivido no Brasil e no mundo. Desde o Congresso de Milão, em 1880, o mundo tem utilizado o oralismo como proposta na educação dos surdos, acreditando ser a normalização, a melhor forma de educar os surdos. Porém, após consulta aos próprios protagonistas surdos, observamos nas suas falas uma impressão do oralismo e as formas de sobrevivência diferenciadas criadas pelos alunos.

Os surdos relatam suas experiências quanto a supressão do uso da língua de sinais, a existência de currículo para deficientes mentais e currículo para ouvintes,

além da duplicação para os surdos de cada ano planejado na escola regular. Além de currículo para deficientes da linguagem que sugere que o problema da surdez não é tanto o acesso a oralidade, mas que, mais grave ainda, afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem o uso de um currículo audiológico-audiométrico e um currículo exclusivamente gramatical da língua oficial.

Práticas citadas nos relatos:

a) A supressão do uso da Língua de Sinais

As narrativas surdas iniciavam sempre com essa denúncia: a imposição do oralismo e à supressão do uso da língua de sinais. Isso se dava com violência psicológica, e muitas vezes com violência física.

Skliar (2003) afirma que a surdez, para a maioria dos ouvintes, representa uma perda de comunicação, um protótipo de auto-exclusão, solidão, silêncio. Em nome dessas considerações sobre a pessoa surda, continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis práticas de controle:

“[...] a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização na oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico; a tendência a preparar os surdos jovens e adultos como mão-de-obra barata; a formação paramédica e religiosa dos professores; a proibição de utilizar a língua de sinais e sua perseguição e vigilância em todos os lugares; [...], a ausência da língua de sinais na escolaridade comum, o desmembramento, a dissociação, a separação, a fratura comunitária entre crianças e adultos surdos etc.” (SKLIAR, 2003, p.163).

No Espírito Santo era utilizada a cartilha da professora Álpia Couto (1969), com os alunos surdos, que tinha o seguinte título: EU POSSO FALAR

Nesta cartilha aparecia o seguinte texto:

EU POSSO FALAR

O pinto pia.

O gato mia.

O boi berra.

O cachorro late.

Eu posso falar.

Esta cartilha é a demonstração clara da proposta oralista empregada no estado e também acaba deixando uma marca de menos valia no surdo que não consegue ou não quer falar.

Abaixo são apresentadas algumas narrativas citadas por Costa (2007, p.17), oriundas de suas pesquisas da história da educação dos surdos no Espírito santo.

Os narradores de cujas falas tomamos emprestadas são fictícios.

“Eu estudava na APAE e lá, na minha terra, não existia nada pra mim lá. Eu estava totalmente fora da realidade. As pessoas moviam as bocas perto de mim apenas. Não conhecia os significados das palavras. Por exemplo CASA é o que? CARRO? Absolutamente nada. Só sabia as palavras erradas. Falava os nomes errados. Eu tinha muita tristeza. Eu aprendi sinais com minhas colegas surdas só. No dia-a-dia. Eu via os sinais e pensava: Nossa... como é legal. Mas daí, quando eu comecei a aprender os sinais, na escola era proibido usar os sinais. As professoras batiam na mão. Falavam que era coisa de macacos. Mas nossa, como eu aprendi as palavras, os sentidos, por exemplo ÁGUA, CASA, ESCOLA etc. Tudo passou a ter sentido! E eu só aprendi sinais mesmo com 20 anos! Até essa idade, eu não sabia nada.” (Sandra, 32 anos)

“Eu vi uma situação uma vez que me chocou: a professora mandava a gente comer banana quando errávamos uma palavra. Não precisava comer a banana se por acaso acertássemos a palavra falada. Mas se errássemos... tinha que comer a banana. Era como se estivesse nos chamando de macacos. O surdo sofre mesmo. Isso foi na APAE”. (Helena, 23 anos)

“Na escola as professoras não batem nas mãos. Mas eu sei que antigamente se batia nas mãos. Os surdos me contam. Mas elas falam que não podemos fazer sinais. É feio! As professoras dizem. Eu fico triste porque eu amo os sinais.”. (D. 15 anos)

As narrativas surdas são fontes muito ricas de análise do currículo praticado

até hoje na educação dos surdos. Inclusive fontes para propostas de novas pedagogias, novas formas de dar aulas. No meio de muitas críticas e denúncias de como é praticado o ensino nas escolas de surdos há também muitas propostas de novas possibilidades.

“Não ensinavam nada de História, Geografia, Biologia. Nada. Sempre a mesma coisa. Apenas que estudávamos matemática e português. Sempre. E só atividade infantilizada”. (L. 48 anos)

“Meu sonho era aprender português. Eu sempre quis isso. Os professores nunca me ensinaram português. Minha família nunca me ensinou português. Eu não ficava parada esperando, não. Eu mesma comecei a aprender sozinha. Pegava as revistas e ia lendo as palavras. As que entendiam, tudo bem. As que não entendia, anotava e depois numa oportunidade perguntava a alguém que pudesse me explicar. Fazia isso sozinha. As palavras como: RUA, CABELO, CAMISA, eu aprendi sozinha. Por minha conta. Ficava mesmo atrás da minha mãe, do meu irmão, perguntando o significado das coisas. Meu sonho é aprender mesmo o português. Uma vez, eu pedi a uma professora: Por favor, me ensine português. E ela me disse: “Eu não sei fazer isso. Eu não sei ensinar para você. “Você é surda”. Nesse dia eu chorei muito. Eu fiquei arrasada. O que eu poderia fazer? “Precisava aprender o português a qualquer custo”. (V. 38 anos)

“Eu só queria aprender Português, Matemática, História, Geografia, Ciências. Mas quem iria me ensinar? As aulas têm que ser em Libras e os professores não sabem Libras”. (S. 20 anos).

Essas narrativas mostram que o surdo está cobrando da escola uma postura educativa qualificada. O surdo não quer mais ser educado como um deficiente, mas quer que se leve em conta sua língua, sua forma de ver o mundo. E isso, é garantido por lei no Brasil.

Nas escolas especiais e nas escolas regulares são comuns as práticas apontadas pelos alunos surdos como práticas educativas minimizadoras. Ou seja, os professores, o sistema e o currículo, diminuía o que poderia ser dado ao surdo como disciplina, de acordo com as falas deles mesmos, sem levar em conta as suas potencialidades.

b) Um currículo para deficientes mentais

Currículos que reproduzem o estigma que define os surdos e os deficientes mentais como semelhantes ou afirmando diretamente que os surdos são deficientes mentais.

Temos o caso dos surdos que estudaram na APAE por anos a fio, junto aos outros alunos com outras deficiências. Vale ressaltar que partimos do pressuposto que este aluno é um usuário de uma língua diferente.

c) Um currículo para ouvintes, duplicando para os surdos cada ano planejado na escola regular

Isso que reflete a fórmula estereotipada de que os surdos poderiam ser iguais aos ouvintes, mas dividido por dois. Temos constatado que a duplicação dos anos curriculares não assegura êxito algum nas instituições para surdos.

Esse currículo é corroborado pela fala de um surdo que coloca a necessidade de o aluno surdo fazer dois anos em cada série. Todavia, se de fato não mudarem as práticas em si, de nada adiantaria a repetição das séries.

d) Um currículo para deficientes da linguagem

Sugere que o problema da surdez não é tanto o acesso a oralidade, mas que, mais grave ainda, afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem.

e) Um currículo audiológico-audiométrico

Este se serve de técnicas e recursos não educacionais, para direcionar todos os esforços institucionais para uma possível reconversão do ser surdo em ser ouvinte (SKLIAR, 1997.p. 259).

Busca-se a conversão do surdo em ouvinte tendo só a fala como modelo de comunicação. Esses tipos de currículos estão ligados ao oralismo, onde se busca a conversão do surdo em ouvinte, tendo só a fala como modelo de comunicação, e suas práticas e visões clínicas apontadas pelos narradores surdos.

f) Um currículo exclusivamente gramatical da língua oficial (SKLIAR, 1997, p. 47)

Essas e algumas outras reivindicações fazem parte de todo o processo de mudanças na educação dos surdos no estado do Espírito Santo.

O que vale ressaltar é que a partir dessas questões levantadas pelos surdos das comunidades surdas, pode-se pensar em princípios importantes para a construção de políticas e práticas pedagógicas de fato, como falaremos nas unidades posteriores.

Sob a responsabilidade do Instituto Nacional dos Surdos – INES – o Espírito Santo iniciou, em 1957, a educação formal do surdo. A Secretaria de Educação elegeu Emílio Zanotti para a direção desse trabalho. Segundo COUTO (2005), em 1958, oficialmente, passa a existir a educação dos surdos do estado, junto com quatro outros estados brasileiros, inicia-se essa parceria com o INES. Em Vitória, passam a funcionar três salas especiais nos bairros de Santo Antônio, Centro de Vitória e Praia do Canto. Essas salas vieram de aproveitamentos de bibliotecas, salas de serviço médico, Centro de Saúde - lugares sem possibilidade de caracterização pedagógica, para atendimento às crianças com deficiência auditiva.

Entre 1969 e 1970 houve o primeiro curso, para vinte pessoas, ao qual se juntou a deficiência mental, com o fim de ter os custos reduzidos e conseguir aprovação dos mesmos.

À medida que os professores se capacitaram, a educação especial expandiu para outras cidades capixabas como: Cachoeiro de Itapemirim, Mimoso do Sul, São Gabriel da Palha, Cariacica e Vila Velha. Da escola de Colatina surgiu a APAE e da de Cachoeiro de Itapemirim, a Escola de Lions “Professor Napoleão Albuquerque.”

Em 1970 Vitória contava com dez classes de DA (deficiente auditivo). Depois passou para quatorze salas, em um novo espaço (Praia do Suá), no setor de Educação Especial da SEDU, com o nome de Instituto Oral do Espírito Santo. O crescimento da demanda fez com que o antigo Instituto passasse a se denominar

Escola Especial Oral e auditiva, pelo Governo do Estado, por meio da Portaria de número 745, sancionada 16/07/1974 e publicada no Diário Oficial de 19/07/1974.

Novo aumento de alunos levou a escola da Praia do Suá para o prédio da Secretaria Social e do Bem-Estar de Vila Velha. Este novo local não durou muito como escola de surdos, mas foi transformado em asilo e creche. Deste modo, a escola foi levada para a Praia da Costa e passou a funcionar em salas cedidas pelo CREFES (Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo), até julho de 1990.

Em 1981 não era mais possível o funcionamento da escola no CREFES, assim trouxeram as crianças para Vitória; e as que eram de Vila Velha e arredores, por pressão dos pais, permaneceram na Praia da Costa. E, em Vitória, a escola passa a se chamar “Gomes Cardim”

A escola que funcionava no CREFES ganhou novo prédio, em agosto de 1990, e recebeu o nome de Escola Especial Oral e Auditiva Professora “Alécia Ferreira Couto, homenageando, assim, a professora Alpia Couto, a incentivadora da educação de surdos nesta instituição, e mãe de Alécia Ferreira Couto.

A escola de surdos de Vitória não teve lugar adequado por certo tempo, pois teve que mudar para Santo Antônio, devido ao risco de desabamento do Grupo Escolar Gomes Cardim. Mais tarde, retornou para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gomes Cardim.

A pesquisa consultada foi concluída e nenhum outro pesquisador deu prosseguimento. Penso que eventualmente o prosseguimento da pesquisa poderia ser o foco de um trabalho futuro.

CAPÍTULO 2- A TERMINOLOGIA RELACIONADA AO SURDO

A área da surdez comporta alguns termos essenciais à compreensão das ações, procedimentos, dispositivos comuns a esse campo de conhecimento, informação e pesquisa.

ALFABETO DIGITAL – É também chamado de alfabeto datilológico, ou alfabeto manual. É uma escrita no espaço, ou seja, cada letra do alfabeto escrito é representada por uma configuração da mão e dos dedos. É um sistema gestual em que, na escrita da palavra, “a mão realiza as configurações que correspondem às letras das palavras, de forma seqüenciada,” (KOSLOWSKI, 2000, p. 47)

CANAL ESPAÇO – VISUAL - É o canal utilizado pelos usuários da língua de sinais, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente. Os sinais são percebidos pelos olhos do interlocutor e devidamente decodificados.

CANAL ORAL – AUDITIVO - É o canal utilizado pelos usuários da língua oral de uma comunidade, isto é, por meio da fala e da audição.

APARELHO AMPLIFICAÇÃO SONORA INDIVIDUAL (AASI) - É um aparelho que é utilizado por pessoas que tem alguma possibilidade auditiva e não para surdo profundo. Funciona como um microfone em miniatura, à pilha, que capta o som e o amplifica. Deve ser acompanhado por fonoaudiólogo no processo de aprendizagem e adequação auditiva.

IMPLANTE COCLEAR - É conhecido como ouvido biônico. Estimula eletricamente as fibras nervosas, para que o estímulo chegue ao nervo auditivo e seja decodificado no córtex cerebral.

LEITURA OROFACIAL - É o acompanhamento feito pelo surdo dos movimentos dos lábios e das expressões faciais próprios da conversação normal, a fim de compreender o que se está falando. A leitura orofacial deve começar muito cedo, para melhor aproveitamento na vida adulta.

LÍNGUA - É um sistema abstrato de regras gramaticais, que designam o sistema de sons vocais e visuais, usados por uma comunidade humana no uso da linguagem.

LINGUAGEM - É um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Ainda qualquer e todo sistema de signos (conceitos) que servem como meio de comunicação de idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos e gestuais, podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguirem-se várias espécies de linguagem: visual, auditiva e tátil. A linguagem é constituída por: gesto, sinais, sons, símbolos ou palavras, usadas para representar conceitos de comunicação, idéias, significados e pensamentos.

SURDEZ - É a perda parcial ou total bilateral, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. A classificação da surdez é de acordo com o grau de perda auditiva e com a localização da lesão. Os tipos de perdas auditivas são determinados pela localização da lesão. Assim, são:

CONDUTIVA- Ocorre quando há qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (cóclea).

SENSÓRIO- NEURO- quando há lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo, e ocorre a impossibilidade de recepção do som. Sendo assim, esta deficiência é irreversível.

MISTA- nesta ocorre uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo.

CENTRAL OU SURDEZ CENTRAL- É uma deficiência que apresenta diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras.

Northem & Downs (1989, p. 97) classificam o grau da perda auditiva, bem como suas consequências, do seguinte modo:

AUDIÇÃO NORMAL - 0 a 15 dB nível de audição – percebe todos os sons da fala.

LEVE DEFICIÊNCIA AUDITIVA -16 a 25 dB – Os sons vocálicos podem ser ouvidos claramente, com alguma exceção dos sons consonantais surdos (/p;/t;/k;/f;/s;/j/).

LEVE - 26 a 40 dB – nessa perda, não se ouve os sons mais altos da fala e o que faz parecer que a pessoa é desatenta, pois sempre solicita a repetição do que não foi ouvido. É um caso a ser indicado o aparelho de amplificação sonora a (AASI), a fonoaudiologia, para aquisição da linguagem, o treinamento da leitura labial e o treinamento auditivo.

MODERADA - de 41 dB a 65 dB – é um limite da audição e da voz, que para ser ouvida requer certa intensidade. Necessita de todo encaminhamento anterior e acompanhamento psicológico. Há trocas, omissões ou distorções na emissão de alguns de fonemas. Apresenta distúrbios articulatórios, atraso de linguagem e distúrbio de aprendizagem, mas com possibilidade de adquirir a linguagem oral.

SEVERA - de 66 dB a 95 dB – não há qualquer escuta de sons da fala, mas identifica ruídos familiares. Apresenta severo problema de fala, retardo de linguagem, desatenção diante de pistas auditivas. Precisa de todos os encaminhamentos anteriores, classe especial e língua de sinais.

PROFUNDA -de 96 dB acima – não há identificação da voz humana e sem possibilidade de adquirir a linguagem oral. Necessita de todos os encaminhamentos anteriores e maior uso da língua de sinais.

Os bebês que nascem surdos têm o mesmo balbuciar dos bebês ouvintes. A diferença é que o primeiro vai parar, por falta de estimulação auditiva, e o segundo desenvolverá a linguagem oral.

A pessoa com surdez profunda pode adquirir a linguagem oral com os seguintes investimentos: tomar conhecimento do mundo sonoro aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e prender a expressar-se.

A educação do deficiente auditivo precisa acompanhar o grau da perda auditiva e do comprometimento lingüístico. Saber a época em que ocorreu a surdez e quando começou a Educação Especial na vida deste. Essas condições determinam o tipo de atendimento a ser prescrito. Se a perda auditiva for grande, maior será o problema lingüístico e o tempo de atendimento especializado dessa pessoa.

CAPÍTULO 3- A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva está pautada no reconhecimento e na valorização da diversidade. A busca da individualidade do aluno, na diversidade humana, é o que norteia as práticas pedagógicas dessa proposta educacional. A educação Especial veio promover a diferença, para integrar e, nessa medida, reduzir a exclusão impendente sobre os alunos com necessidades especiais. Mitler (2004) acrescenta que esse movimento envolve um “processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.” Nesse processo, não só as práticas pedagógicas precisam ser re-significadas, mas todo o pensamento relacionado ao ensino, aprendizagem e avaliação. A Educação Inclusiva promove melhoramentos humanos não só para os deficientes, mas para toda a sociedade, e, mais especificamente, a comunidade, a família, sem deixar de lado o aluno sem deficiência, aquele que também já solicitava uma avaliação individual.

Chinália e Rosa (2008) entendem que a inclusão é mais que um processo pedagógico. Está fundada numa ética, ou seja, numa ética que resgata o deficiente de sua história de exclusão e o coloca pelo Direito conquistado em todo o processo social e educacional.

Diante do exposto, a escola precisa se adaptar ao atendimento da diversidade e não o contrário, pois a proposta de inclusão escolar constitui-se em uma proposta politicamente correta, que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se com uma perspectiva a ser cada vez mais pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada. (BRASIL, 2001, p.17)

Uma escola inclusiva reforça e promove a inclusão na sociedade, pois desta se espera nova compreensão e postura, para que seja garantida a convivência na diversidade educacional e social. E isso é garantido pelos Direitos Humanos quando

torna explícita a garantia de acesso e participação de todos, sem distinção de diferenças individuais ou de grupo social (BRASIL, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9394/96 e a Constituição Federal confirmam a inclusão, o que tornam viável práticas crescentes de inclusão que englobam a educação, os esporte, o lazer e o trabalho. Portanto, a reestruturação do sistema educacional envolve reformas que incluam “a superação de alguns obstáculos impostos pelas limitações operacionais e pragmáticas, curriculares, as práticas pedagógicas, recursos humanos, arquitetônicos, pedagógicos e físicos.” (DOMICIANO et al.)

www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao090713171511.1] acesso em 28/02/2010).

A partir da promulgação da Constituição Brasileira temos a base legal respaldando várias posturas e “forçando” algumas mudanças. Destacamos: o acesso ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de educação, antes a maioria era atendida em instituições especializadas. Mudança de terminologia com a substituição do termo “excepcional” por “pessoa portadora de necessidades especiais”, a desvinculação de deficiência com restrição à participação social, reconhecimento de potencialidades, o atendimento em creches, de acordo com a idade cronológica, a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e a erradicação do analfabetismo (Art. 208).

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (Art. 227 – §1º, inc. II).

Os mais importantes documentos internacionais para a educação dos portadores de necessidades especiais aprovadas pelas Nações Unidas são a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” em 1990, documento reafirmado no ano de 2000, em Dakar, Senegal pela “Declaração de Dakar” e, a “Declaração de Salamanca”, Espanha, no ano de 1994, a qual versa sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

A Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, foi uma assembléia com representantes de 92 países e 25 ONGs, estabeleceu a “Educação para Todos,” sem discriminação, que foi chamada de Educação Inclusiva. O Brasil não foi representado aí, por questões burocráticas do MEC.

A Declaração de Salamanca trouxe um novo “olhar” às diferenças individuais, que passaram daí em diante a ser atendidas com ações educacionais mais significativas.

Entretanto, o que acontece com o aluno surdo, em muitos casos, ainda não é inclusão, pois os profissionais que o atendem não têm o aparato linguístico para que a comunicação aconteça minimamente.

Mesmo com todo suporte legal para que a educação inclusiva aconteça, as iniciativas são tímidas e tumultuadas, porque os investimentos e as ações na direção das mudanças de currículo, didática, metodologias, e avaliação são exíguos.

A desconfiança de Thoma (2006) se expressa nesse sentido: “[...] questiono as práticas e os discursos pedagógicos que acreditam que a inclusão escolar beneficia a todos os alunos.” E, no que se refere ao surdo, Thoma continua:

[...] a política da inclusão também é questionada pela comunidade surda e por outros profissionais que defendem a importância das escolas de surdos como espaço de aquisição de uma língua efetiva que promova o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. (THOMA, 2006)

Com todo esse aparato legal e de ideias, Saviani (1997) menciona o despreparo dos profissionais envolvidos nessa mudança de pensamento e prática. Pode se dizer que os excessos da antiguidade, da modernidade até os dias atuais não são fáceis de serem reparados, somente o esforço e a reestruturação constante podem fazer valer o que precisou ser marcado por leis nacionais e internacionais.

II - OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Demonstrar como a instrução individual e personalizada é facilitadora na educação dos surdos.

Objetivos Específicos

- Mostrar a evolução da visão das potencialidades dos surdos
- Apresentar um caso específico
- Identificar o papel do intérprete na instrução individual e personalizada.

III- METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Utilizarei a pesquisa qualitativa por seu caráter descritivo e enfoque indutivo. A pesquisa qualitativa basicamente busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações.

A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Os participantes da pesquisa podem direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o pesquisador.

Segundo ROCKWELL(1986, p. 22) “a pesquisa quantitativa permite ouvir os agentes de trabalho; é uma forma de reconhecer seus esforços na busca de consolidação de suas práticas educativas rumo a um projeto maior do coletivo da escola, que acredita e busca tornar a escola um espaço verdadeiro de inclusão escolar.” (ROCKWELL, 1986, p. 22)

3.1.2 Estudo de caso

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “por que?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenômeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao

processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.(p.2)

3.1.3 - Contexto da pesquisa

Realizei minhas pesquisas no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA de Vitória)

CEEJA-VITÓRIA: “Uma Escola Diferente”

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA de Vitória), criado pela portaria Nº 181/75, instalada em 1976, iniciou suas atividades em 1977, oferecendo curso de Suplência de Educação Geral em nível de Ensino Fundamental, autorizado pelo Parecer 101/78 - Resolução 46/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

No ano de 1982, através do Parecer 77/82 e da Resolução 31/82 do mesmo Conselho estendeu o seu atendimento ao nível do Ensino Médio.

A partir do ano de 84 passou também, a oferecer exames supletivos ao nível do Ensino Fundamental, através da Banca Permanente de Exames (BPE) de acordo com o plano aprovado pelo CEE e a partir de 1992, ao nível do Ensino Médio.

Atende a uma clientela na sua maioria de baixo nível sócio - econômico, procedente da Grande Vitória e dos diversos municípios do Estado.

O CEEJA de Vitória atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua proposta pedagógica busca cumprir as funções **reparadora** (acesso à escolarização em qualquer idade), **equalizadora** (prosseguimento dos estudos) e **qualificadora** (atualização de conhecimentos). A sua frequência diária não é obrigatória. O aluno progride na aprendizagem

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA de Vitória), criado pela portaria Nº 181/75, instalada em 1976, iniciou suas atividades em 1977, oferecendo curso de Suplência de Educação Geral, ao nível de Ensino Fundamental, autorizado pelo Parecer 101/78 - Resolução 46/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

No ano de 1982, através do Parecer 77/82 e da Resolução 31/82 do mesmo Conselho estendeu o seu atendimento ao nível de Ensino Médio.

O calendário do CEEJA de Vitória prevê um atendimento contínuo, oferecendo matrículas no decorrer de todo ano para Ensino Fundamental (maiores de 15 anos) e para Ensino Médio (18 anos completos).

O CEEJA oferece instrução personalizada, da seguinte forma:

Cursos com estudos através de MÓDULOS (apostilas). Com aproveitamento de estudos e orientação individual. O atendimento é dividido no curso básico de dois ciclos: 1º ciclo – alfabetização, com cadernos de atividades; 2º ciclo- 2ª a 4ª série, com 16 módulos de português e 05 módulos de matemática.

No Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) o conteúdo programático está dividido em 126 módulos da seguinte forma: Português: 23 módulos, Matemática: 21 módulos, Ciências: 30 módulos, Geografia: 23 módulos, História: 15 módulos, Inglês: 14 módulos e 16 encontros de Educação Artística.

No ensino Médio o conteúdo está dividido da seguinte forma: Português: 22 módulos, Matemática: 14 módulos, Biologia: 24 módulos, Física: 10 módulos,

Química: 16 módulos, História: 11 módulos, Geografia: 10 módulos, Inglês: 12 módulos, Sociologia: 08 módulos, Filosofia: 06 módulos e 10 encontros de Artes.

Além do estudo através dos módulos a instituição oferece “provões” duas vezes por ano de cada disciplina através da Banca de Exames. O aproveitamento de estudos também é oferecido aos alunos que deverão trazer o comprovante de escolaridade para garantir o aproveitamento de estudo e/ou realizar um exame de classificação para que seja nivelado de acordo com sua competência.

De acordo com o resultado da prova classificatória e a comprovação da série cursada, o aluno poderá ser dispensado do estudo de alguns módulos, comprovando aproveitamento de estudo.

Estrutura física do CEEJA

A escola possui prédio próprio com 33 dependências assim distribuídas: 01 sala de direção, 01 sala de almoxarifado, 01 sala de Supervisão pedagógica, 01 cantina, 01 dispensa, 02 refeitórios, 16 salas de aula, 01 sala de secretaria, 01 biblioteca, 01 cozinha, 05 sanitários, 01 sala de vídeo, 01 sala de Secretária.

3.3 - Participantes

São duas as participantes do meu trabalho **empírico**: Penha nascida em Vitória no dia 11/08/64, surda oralizada. Segundo relato da mãe fez audiometria aos dois anos e o médico relacionou a surdez com algum trauma psicológico; a mãe acredita que a surdez é em decorrência do parto de fórceps.

A sua escolarização começou na escola oral e auditiva aos 3 anos de idade, onde foi alfabetizada e permaneceu nesta escola até os 7 anos, quando foi transferida para a Escola de Aplicação de Santa Helena (escola regular). Aos 8 anos por mudança de município passou a estudar na escola Dom Bosco até concluir o ensino Fundamental.

Aos 15 anos, ela presenciou a morte de uma amiga surda e não quis mais estudar e até se negava a sair de casa. Superou este trauma e foi ‘colocada’ no mercado de trabalho através da AACD (Associação de Assistência a Criança

deficiente), onde trabalhou como digitadora prestando serviços a vários órgãos, depois foi admitida na UNIMED, onde trabalhou por mais de três anos. Neste período matriculou-se no CEEJA de Vitória e concluiu o ensino médio. Ficou na UNIMED até pedir para ser mandada embora por querer morar no Rio de Janeiro, onde se casou. Atualmente trabalha na Labs D'Or. Ela mudou em 2011 e a pesquisa foi feita em 2010.

Em uma participação na UFES (1992) ela contou sua experiência com a professora mais importante no ensino dos surdos. Disse que era punida, castigada se ela usasse qualquer gesto e isso ocorria sempre. Esse depoimento foi para um público onde estava a referida professora. Mas esta se levantou e disse que nunca castigou qualquer aluno por fazer gestos, ao que a aluna Penha sustentou que era verdadeiro o seu testemunho. E a professora foi vaiada por todo auditório do teatro da UFES.

A outra participante do meu trabalho é a intérprete Glória, mãe de um rapaz com surdez congênita. Relatou em entrevista que foi despertada pela questão da educação dos surdos por conviver com as dificuldades enfrentadas pelo filho, Formou-se em pedagogia, fez o curso de Libras e hoje pretende se especializar mais nesta área. No período que acompanhei seu trabalho junto a aluna surda, ela estava trabalhando como intérprete no CEEJA de Vitória.

3.4 - Materiais

Para a construção, organização e análise das informações foram utilizados os seguintes materiais:

- Gravador;
- Caderno
- Pasta para arquivar os materiais
- Internet
- Livros
- Câmara fotográfica;
- Fax;
- Computador;
- Material de consumo.

3.5 - Instrumentos de construção de dados

Utilizarei a observação com a finalidade de descrever um fenômeno e levantar hipóteses através de relações causais do estudo do caso com o tema abordado.

Serão utilizados como instrumento de coleta de dados observações feitas a partir do relato de aluna surda do Centro Estadual de Ensino de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI), através de entrevistas. A partir dos dados coletados e do referencial teórico trago uma reflexão sobre o assunto

A pesquisa foi realizada no CEEJA de Vitória.

Após pedir autorização da instituição e dos entrevistados através do termo de consentimento (ver em anexo), comecei as minhas observações e aplicação de entrevistas com perguntas abertas.

Nesse sentido, foram realizadas observações, na média de 10 horas semanais, por oito meses, totalizando 320 horas, acompanhando Penha nas áreas onde estudava por módulos, também a entrevistei primeiramente só por entrevista escrita, pois não domino a linguagem de sinais e a escola não tinha assistência de intérprete e depois da chegada de Glória, a intérprete fiz também entrevistas orais. A partir do relato de aluna surda do Centro Estadual de Ensino de Jovens e Adultos de Vitória (CEEJA-VI), os dados obtidos e do referencial teórico trago uma reflexão sobre o assunto

Utilizei dois roteiros de entrevistas, uma para a aluna surda e outro para a sua intérprete, em anexo, além de realizar um protocolo de observação do atendimento prestado a aluna no CEEJA.

3.6- Procedimentos de construção de dados

Sou professora do CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, que aplica uma metodologia muito particular com atendimento e instrução individualizado e personalizado.

Ministrando aula de filosofia atendi uma aluna surda acompanhada de sua intérprete. Conversando com as duas tomei ciência de sua história e de como a

pedagogia aplicada no CEEJA estava possibilitando a retomada dos estudos da mesma. Achei muito interessante e pensei que a divulgação desse caso poderia servir como incentivo a outros surdos.

Perguntei para a mesma se poderia escrever sobre a sua história, pois é muito representativa das dificuldades dos surdos nas questões acadêmicas. A partir de seu consentimento passei a buscar mais dados com Penha que é bastante tímida, e sua intérprete. Após a conclusão dos estudos da mesma no CEEJA continuamos a nos corresponder via e-mail e torpedos.

A entrevista escrita com a aluna surda não rendeu tanto quanto eu esperava, pois eu tenho dificuldade com Libras, e a aluna por timidez e aparentemente vergonha não relatou as dificuldades que teve em sua vida acadêmica. Essas questões só ficaram mais claras após a chegada da intérprete.

A entrevista em separado com a intérprete foi bem esclarecedora. Ela relatou com detalhes algumas dificuldades que a aluna teve para conduzir seus estudos.

Foi a partir de uma conversa com essa intérprete que tive o meu desejo despertado para esse caso específico.

3.7 - Procedimentos de análise de dados

Os resultados das duas entrevistas foram analisados de acordo com **as informações obtidas** nas entrevistas e nas observações das aulas.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acompanhando o caso da aluna, oralizada e conhecedora de Libras, percebi de forma clara como o atendimento e instrução individualizada e personalizada fazem diferença no desempenho acadêmico

A aluna procurou o CEEJA, pois sentia que no atendimento no ensino regular alguns professores não tinham paciência e preparo pedagógico para lidar com alunos surdos. Também discordava da progressão automática, pois tinha o desejo de aprender. Foi orientada a começar seus estudos pela disciplina de português, ela dominava Libras, porém os professores da área que a atendiam além de não dominarem Libras, por desconhecimento das particularidades do aprendizado de português pelo surdo, cobravam dela o uso dos conectivos, flexão de verbos, etc. O conhecimento de Libras é importante no processo de aprendizagem de português como concluem as autoras Quadros e Schmiedt:

“O ensino de português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira - “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.24).

A aluna quando ingressou no CEEJA estava com a auto-estima muito baixa e relatava as dificuldades enfrentadas para acompanhar as aulas das turmas de ensino regular tradicional pelo desconhecimento dos professores da língua de sinais. As implicações deste desconhecimento foram comentadas por Skliar (1998). “Para ele a questão é muito mais ampla: não o fato de que os surdos utilizarem outra língua, mas a questão desta língua não ser a língua dos professores, que exercem o poder linguístico.”

Sem acompanhamento de intérprete a aluna foi matriculada na disciplina de Língua Portuguesa e durante seis meses só conseguiu ser aprovada em seis módulos, ou seja, uma média de um módulo por mês. Na instituição que estava sendo atendida não tinha nenhum professor que tivesse o conhecimento específico das particularidades e a visão necessária sobre a escrita de “surdos” e também não havia intérprete e como esta escrita é singular e construída com representações próprias através das interações com a língua. Estas particularidades foram abordadas por Guarinello (2007)

“os profissionais que trabalham com surdos precisam observar as características da escrita de cada um e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto; assim, o outro interpreta o texto e juntamente com o sujeito, constrói a coerência e a coesão”.

Além da falta de professores conhecedores das particularidades dos surdos a escola ainda não tinha intérprete, e a função do mesmo é de suma importância como ressaltaram vários autores entre eles Kelman (2010)

“As turmas inclusivas bilíngües para surdos se caracterizam pela presença não só de alunos ouvintes e surdos, mas principalmente pela presença de dois profissionais, dos quais um deles deve atuar como intérprete de língua Brasileira de sinais.”(KELMAN, 2010, p.151)

Após esses seis meses a aluna passou a se atendida com o acompanhamento de uma intérprete e os professores das áreas foram orientados sobre o atendimento específico e as particularidades deste.

Em dezoito meses a aluna concluiu a disciplina de Português e os módulos das disciplinas restantes do ensino médio, utilizando-se também de outra metodologia aplicada na instituição oferecida duas vezes no ano: o exame de banca, conhecido como “provão” e concluiu em dois anos o ensino médio.

Segundo kelman (2010,p.151) é necessário que aconteça a co-decência, dois professores em sala de aula. A autora ressalta que o benefício da co-docência é para todos os envolvidos, quando ela acontece de verdade.

Diante de um resultado tão expressivo percebe-se a importância do uso da língua de sinais e da assistência de um intérprete. A autora Lacerda (2006) diz que “a Língua de Sinais é fundamental. Pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos” (p.177).

Diante do exposto e dos resultados obtidos pela aluna percebe-se que:

- Se não fosse a intermediação da intérprete na relação surdo com professores a comunicação direta, mesmo dos alunos oralizados, ficaria muito prejudicada.
- Não basta incluir os surdos em sala de aula regular, é necessário viabilizar um trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo e a construção de saberes, identidade e cultura.
- Não basta só a legalização do uso de Libras e o aprendizado por parte dos surdos e interessados, se faz necessário também o trabalho de intérprete juntamente com os professores que não dominam esta linguagem.
- De acordo com GÔES (1996. p.38) “as dificuldades de abstração do surdo são produzidas por condições sociais, não havendo nenhum tipo de limitação cognitiva inerente a surdez”.
- É necessário que o ensino de L2 (2ª língua), se dê em um contexto educacional diferenciado. E para isso um intérprete educacional em sala de aula se faz necessário (KELMAN- 2010, 149).

V - CONCLUSÃO

Neste trabalho acompanhei um caso de uma aluna surda e constatei como a instrução individual e personalizada é facilitadora na educação acadêmica dos surdos, quando estes são acompanhados por intérprete que desempenha bem a sua função.

Abordei os fatos históricos concernentes à surdez, demonstrei as tentativas de escolarização dos surdos, apresentei os métodos utilizados na escolarização dos surdos e mostrei a evolução da visão das potencialidades dos surdos.

Levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos surdos, principalmente na questão educacional, acredito que o atendimento individual, quando o professor pode perceber melhor as dificuldades e propor trabalhos pedagógicos personalizados, é fundamental. O atendimento na escola regular com intérprete é um avanço e facilita a socialização, porém em uma sala de aula convencional a atenção do professor deve ser para todos e na instrução personalizada ela é individualizada e facilitadora do desempenho acadêmico.

A instituição na qual fiz minhas observações tem recebido um grande número de surdos oralizados e não oralizados, de diferentes faixas etárias, com e sem proficiência em Libras, em vários níveis acadêmicos, satisfeitos com os resultados que estão alcançando. Sugiro que este grupo seja acompanhado para análise e comparações com outros surdos que frequentam escolas regulares. A sugestão é baseada na particularidade da instituição fornecer instrução individualizada e personalizada através do estudo de módulos e provas, diferenciando das classes convencionais do ensino regular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Helena de; OLIVEIRA, José Antônio Apperícido de. **Contribuição ao estudo da deficiência auditiva em crianças**. Disponível: www.rio.rj.gov.br/media/rubeola%20. Acesso em 08 abr. 2009.

BRASIL, Lei Nº5. 626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº10. 463, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005 Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 mar. 2009.

BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/110.456.htm>. Acesso em: 24 mar. 2009.

BRASIL, Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica v.1**. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004. 28p.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, língua e cultura**. In: Cadernos CEDES. Vol.19, N. 46. Campinas, set. 1998.

CHINALIA, Fabiana; ROSA, Juliene C. L. **Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva**. Apostila do curso de Especialização em educação Especial da Faculdade de Educação de São Luís. Ribeirão Preto: Maxicolo Gráfica, 2008.

COUTO-LENZI. Ápia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos . Vitória: AIPEDA, 2004.

_____, Alphaia. **Como posso falar**: aprendizagem da linguagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1991.

COSTA, Lucienne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

Declaração de Salamanca. **Linha de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais**: Acesso e qualidade de Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: http://www.mj.gov.br?sedh/ct/legis_interm/ddh_inter_universal.htm. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DOMICIANO et al. **Educação Inclusiva**: amparo legal, desafios na atualidade/des/publicações/AVIposgraduacao090713171511.pdf. Acesso em: 14out.2008.

DORZIAT. Ana. **Metodologias especiais de ensino de surdos**: análise crítica. <http://www.ine.gov.br/ines-livros13/13-principal.htm>. Acesso em: 12fev.2009.

FERNANDES. Suely. **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita**: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org). Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos. VOL.2 Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIL, Marta. **Deficiência auditiva e inclusão social**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/pgm5.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no papel de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KELMAN, Celeste Azulay et al. **A pessoa com surdez na escola**. In Alburquerque e Barbato (org). Desenvolvimento humano, educação, e inclusão Escola. Vol. 1. Brasília: UnB, 2010. p. 141-153.

KOSLOWSKI, Lorena. **O modelo bilíngüe/bicultural na Educação do Surdo**. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000, p. 47 – 52.

LOPES, Maura Corcini. **A mediação material e signica no processo de crianças surdas**. In: Shliar, C. (org.). Educação e Exclusão: abordagens antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: mediação, 2008. p. 58-74.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica v.1**. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004. 28p.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. **Audição em crianças**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1989.

QUADROS, Ronice Muler de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RINALDI, Giuseppe et al (orgs.). **Deficiência Auditiva**. Vol..I. Série: Atualidades Pedagógicas 4. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SASSAK, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos.** In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2.ed. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-185.

_____, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 5-29.

_____, Carlos. A reestrutura curricular e as políticas educacionais para as diferenças : o caso dos surdos: In_____. Silva, Luiz Heron da et al (org). Identidade Social e a construção do conhecimento. Porto alegre: Ed. Secretaria Municipal de educação de Porto alegre, 1997. p. 242-281

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Regina Maria de Souza; GÓIS, Maria Cecília Rafael de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2.ed. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163-185.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos.** In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (org.). A intervenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, V. II. p. 9-2.

Anexos

Anexo 1



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa _____ (RELACIONAR O QUE SERÁ FEITO: POR EXEMPLO gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de). Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Para isso, solicito sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe do estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Seu (sua) filho (a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação de seu (sua) filho (a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone ou no endereço eletrônico Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda doUAB – UnB

Sim, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) _____ neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

Anexo 2

Roteiros de entrevista

Perguntas da entrevista com a intérprete da língua de sinais G.

- 1) Por que você decidiu ser professora de alunos surdos?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Qual é a metodologia utilizada no CEEJA?
- 4) Como foi a sua capacitação para ser intérprete de Libras?
- 5) O que você pode falar das experiências dos seus alunos?
- 6) Qual é o critério para o surdo ser recebido no CEEJA?
- 7) O CEEJA solicita a audiometria?
- 8) Há participação de alguma empresa ou universidade nos trabalhos do CEEJA?
- 9) Qual é a participação das pedagogas no desempenho dos professores e alunos?

Roteiro de entrevista

Entrevistei a aluna através de conversa informal com o auxílio da intérprete e após ela ter concluído o Ensino médio na instituição ela foi transferida para o Rio de Janeiro e passei a utilizar como instrumento os questionários via internet.

Perguntas da entrevista com a aluna.

A aluna é oralizada e utiliza LIBRAS, como conheço pouco a linguagem de sinais entrevistei a aluna juntamente com a sua intérprete. Após a aluna concluir os estudos na instituição, se transferiu para o Rio de Janeiro passamos ter contato on line.

- 1) Fale-me um pouco sobre você.
- 2) Você é surda por questões congênitas ou adquiridas?
- 3) Como foi a sua escolarização?
- 4) Que dificuldades encontrou na escola?
- 5) Como está hoje a sua vida acadêmica?
- 6) Por que você buscou atendimento no CEEJA?
- 7) Como foi o seu atendimento no CEEJA?
- 8) Qual fato marcou sua vida acadêmica?
- 9) Quais os seus sonhos acadêmicos para o futuro?
- 10) Quais mudanças você percebe hoje em relação a vida acadêmica dos surdos?