



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

Curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Gestão Pública Municipal

VALESKA ROSA DE PAIVA

**ESCOLA BILÍNGUE COMO PRINCIPAL POLÍTICA
PÚBLICA MUNICIPAL NA
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE SURDOS
NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS**

Anápolis – GO

2019

FICHA CATALÓGRAFICA

PAIVA, Valeska Rosa de.

Escola bilíngue como principal política pública municipal na educação fundamental de surdos no Município de Anápolis/Valeska Rosa de Paiva, Anápolis: Universidade de Brasília, Orientador: Prof. Roque Magno de Oliveira, 2019. 55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Especialização em Gestão Pública Municipal – Anápolis-GO, Universidade de Brasília, 2019.

Bibliografia.

1. Políticas públicas. 2. Escola bilíngue. 3. História dos surdos. 4. Educação de surdos. 5. Legislação.

Universidade de Brasília – UnB

Reitora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Enrique Huelva

Decana de Pós-Graduação:

Prof^a. Dr^a. Helena Eri Shimizu

**Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão
Pública:**

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Vieira

Chefe do Departamento de Administração:

Prof. Dr. José Márcio Carvalho

Coordenadora do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal

Prof^a. Dr^a. Fátima de Souza Freire

VALESKA ROSA DE PAIVA

**ESCOLA BILÍNGUE COMO PRINCIPAL POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL NA
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE SURDOS
NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS**

Monografia apresentada ao Departamento de Administração como requisito parcial à obtenção do certificado de especialista (*lato sensu*) em Gestão Pública Municipal.

Professor(a) Orientador(a): Ms. Roque
Magno de Oliveira

Anápolis - GO

2019

VALESKA ROSA DE PAIVA

**ESCOLA BILÍNGUE COMO PRINCIPAL POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL NA
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE SURDOS
NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade de Brasília do (a) aluno (a)

Valeska Rosa de Paiva

Ms. Roque Magno de Oliveira
Professor-Orientador

Professor-Examinador

Professor-Examinador

Anápolis, 28 de maio de 2019.

À Comunidade Surda de Anápolis

De todo o meu coração, agradeço a: Deus, família, namorado, amigos ouvintes e surdos, equipe EaD Anápolis, especialmente, à querida e sempre gentil Marli, a todos os professores, em especial aos professores Paulo C., Paulo D., Diego, Fátima, e, principalmente, ao professor Roque, por me aceitar como sua aluna orientanda.

“Des gens comme tout le monde qui ne sont pas comme tout le monde. Ils sont sourds”. (Bernard Mottez)

“Pessoas como todo o mundo que não são como todo o mundo. Elas são surdas”. (livre tradução)

RESUMO

Este artigo se propõe a defender a implantação de escolas bilíngues como principal política pública educacional para pessoas surdas. Para tanto, apresenta os principais métodos aplicados na Europa, Estados-Unidos e Brasil: oralismo, bimodalismo e bilingüismo; e expõe suas influências diretas no aprendizado da pessoa surda, bem como reflexos em sua vida profissional. Esses métodos são apresentados em seu contexto histórico-cultural, desde a antiguidade até os dias atuais. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica em artigos nacionais e internacionais, e em entrevistas espontâneas com membros da Comunidade Surda do Município de Anápolis. Como resultado, foi constatado que o sistema educacional, no qual a pessoa surda é inserida, é extremamente heterogêneo, no Brasil e no mundo, bem como os seus efeitos na vida da pessoa surda e as consequências em sua autonomia. Conclui-se que, embora seja excelente a produção normativa brasileira, a realidade é bem diversa, provocando uma diferença abissal entre a apropriação do conteúdo por parte dos alunos surdos e ouvintes, ainda que matriculados na mesma escola. A suposta igualdade de condições é inexistente, pois o aprendizado da pessoa surda melhor se dá por instrumentos visuais, e o sistema educacional foi construído para atender o aluno ouvinte.

Palavras-chaves: Políticas públicas. Escola bilíngue. História dos surdos. Educação de surdos. Legislação.

SUMMARY

This article proposes to defend the implantation of bilingual schools as the main educational public policy for deaf people. To do so, it presents the main methods applied in Europe, the United States and Brazil: oralism, bimodalism and bilingualism; and exposes his direct influences on the deaf person's learning as well as reflexes in his professional life. These methods are presented in their historical-cultural context, from antiquity to the present day. The methodology consists of bibliographical research in national and international articles, and in spontaneous interviews with members of the Deaf Community of the Municipality of Anápolis. As a result, it was noted that the educational system, in which the deaf person is inserted, is extremely heterogeneous in Brazil and in the world, as well as its effects on the life of the deaf person and the consequences on their autonomy. It is concluded that, although the Brazilian normative production is excellent, the reality is quite diverse, causing an abyssal difference between the appropriation of the content by deaf students and listeners, even if enrolled in the same school. The supposed equality of conditions is non-existent since the deaf person learns best by visual instruments, and the educational system was constructed to attend the listening student.

Keywords: Public policies. Bilingual school. History of the deaf. Education of the deaf. Legislation.

RÉSUMÉ

Cet article propose de promouvoir l'implantation d'écoles bilingues en tant que principale politique publique d'éducation pour les personnes sourdes. Pour le faire, ils sont présentées les principales méthodes appliquées en Europe, aux États-Unis et au Brésil: l'oralisme, le bimodalisme et le bilinguisme; et exposer leurs influences directes sur l'apprentissage du sourd ainsi que les réflexes dans sa vie professionnelle. Ces méthodes sont présentées dans leur contexte historique et culturel, de l'Antiquité à nos jours. La méthodologie comprend des recherches bibliographiques dans des articles nationaux et internationaux, ainsi que des entretiens spontanés avec des membres de la communauté des sourds de la ville d'Anápolis. Il a été observé que le système éducatif dans lequel le sourd est inséré et extrêmement hétérogène au Brésil et au monde, ainsi que ses effets sur la vie du sourd et les conséquences sur son autonomie. Il est conclu que, bien que la production normative brésilienne soit excellente, la réalité est très diverse, ce qui crée une différence abyssale entre l'appropriation du contenu par les élèves sourds et les entendants, même s'ils sont inscrits dans une même école. La prétendue égalité des conditions est inexistante, car la personne sourde apprend mieux par des instruments visuels, et le système éducatif a été construit pour accueillir l'élève entendant.

Mots-clés : Politiques publiques. École bilingue Histoire des sourds. Éducation des sourds. Législation.

RESUMEN

Este artículo se propone defender la implantación de escuelas bilingües como principal política pública educativa para personas sordas. Para ello, presenta los principales métodos aplicados en Europa, Estados Unidos y Brasil: oralismo, bimodalismo y bilingüismo; y expone sus influencias directas en el aprendizaje de la persona sorda, así como reflejos en su vida profesional. Estos métodos se presentan en su contexto histórico-cultural, desde la antigüedad hasta los días actuales. La metodología consiste en investigación bibliográfica en artículos nacionales e internacionales, y en entrevistas espontáneas con miembros de la Comunidad Surda del Municipio de Anápolis. Como resultado, se constató que el sistema educativo, en el cual la persona sorda es insertada, es extremadamente heterogéneo, en Brasil y en el mundo, así como sus efectos en la vida de la persona sorda y las consecuencias en su autonomía. Se concluye que, aunque es excelente la producción normativa brasileña, la realidad es muy diversa, provocando una diferencia abisal entre la apropiación del contenido por parte de los alumnos sordos y oyentes, aunque matriculados en la misma escuela. La supuesta igualdad de condiciones es inexistente, pues el aprendizaje de la persona sorda mejor se da por instrumentos visuales, y el sistema educativo fue construido para atender al alumno oyente.

Palabras claves: Políticas públicas. Escuela bilingüe. Historia de los sordos. Educación de sordos. Legislación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alfabeto em Libras.....	33
Figura 2 – Sinal em Libras da palavra professor.....	33
Figura 3 – Sinal em Libras da palavra professor.....	33
Figura 4 – Implante coclear.....	34
Figura 5 – Aparelho fonador.....	34
Figura 6 – Fachada atual de onde foi a residência do Abade de l’Epée, 14, Rue Thérèse, Paris 75001, França.....	35
Figura 7 – Monumento em homenagem ao Abade de l’Epée dentro do Instituto dos Jovens Surdos de Paris.....	35
Figura 8 – Vista do pátio interno e das instalação do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.....	36
Figura 9 – Portão de acesso - Fachada do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.....	36
Figura 10 – Gallaudet University.....	37
Figura 11 – Gallaudet University.....	37
Figura 12 – Gallaudet University.....	38
Figura 13 – Gallaudet University.....	38
Figura 14 – Bettino Ricasoli, 1880.....	39
Figura 15 – ISSS.....	39
Figura 16 – Assinaturas e ratificações à CRPD e ao Protocolo Facultativo.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AlbSL – Albanian Sign Language
ASANA – Associação dos Surdos de Anápolis
ASL – American Sign Language
BPC – Benefício de Prestação Continuada
Cemad – Centro Municipal de Atendimento à Diversidade
CF – Constituição Federal
CRPD - Convention on the Rights of Persons with Disabilities
EUD – European Union of the Deaf
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INSTAT - Albanian Institute of Statistics
ISSI - Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LIS – Língua Italiana de Sinais
LSF – Língua de Sinais Francesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SEDUCE – Secretaria de Estado da Educação (Goiás)
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SSL – Língua de Sinais Sueca
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UnB – Universidade de Brasília.
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
WFD – World Federation of the Deaf

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Contextualização	Erro! Indicador não definido.
1.2	Formulação do problema	2
1.3	Objetivo Geral	4
1.4	Objetivos Específicos	4
1.5	Justificativa.....	4
2	REVISÃO TEÓRICA	6
2.1	Surdo, surdo-mudo, mudo ou deficiente auditivo? ...	Erro! Indicador não definido.
2.2	Da apropriação da língua.....	7
2.3	Da política pública educacional ao longo da história: língua dominante ou língua de sinais?.....	13
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	30
4	RESULTADO, DISCUSSÃO, CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO	32
	REFERÊNCIA	41

1 INTRODUÇÃO

A implantação de escolas bilíngues é uma reclamação constante feita pela Comunidade Surda. O presente trabalho apresenta um panorama ocidental da política educacional voltada para as pessoas surdas, abordando seus métodos pedagógicos e alguns resultados, os quais demonstram o porquê dessa reivindicação. A partir de práticas exitosas, extraem-se sugestões de implantação de uma escola bilíngue no Município de Anápolis.

1.1 Contextualização

Em que pese o avanço tecnológico que facilita o acesso à educação até mesmo para aqueles que estão em lugares remotos, o fato é que, em Anápolis, todo o aparato escolar, seja público ou privado, foi planejado para alunos ouvintes. Observa-se que os avisos de término e início de aula e de intervalo são sonoros e não luminosos. As recomendações aos alunos são verbalizadas em sala de aula. Os quadros de avisos contêm informações escritas e raramente apresentam imagens. Os métodos de ensino e avaliação são eminentemente escritos na língua dominante, sem tangenciamento com a língua de sinais.

Em Anápolis foi implantado o Centro Municipal de Atendimento à Diversidade “Maria Onilza Borges” (Cemad):

Uma instituição pública municipal que atende pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais oriundas da comunidade anapolina e da Rede Municipal de Ensino. Tem como missão desenvolver no indivíduo suas potencialidades, possibilitando sua habilitação ou reabilitação no sentido de integrá-lo no ensino regular, e sua participação na comunidade, e ainda a sua capacidade de auto-realização e independência. Constitui-se como referência para unidades escolares do município, no que se refere ao apoio técnico pedagógico especializado, psicológico, fonoaudiológico e social a alunos com dificuldade de aprendizagem e distúrbio de comportamento que esteja interferindo na aprendizagem¹.

¹ ANÁPOLIS, Página inicial / Secretaria e Órgãos / Educação / Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/educacao-inclusiva/>>. Acesso em maio, 2019.

O Cemad atua em ligação à Secretaria de Assistência Social, Educação, e Saúde, visando atender às necessidades específicas de cada aluno. Desenvolve trabalho articulado com a escola comum, buscando atender a uma política de inclusão com as seguintes práticas:

- Atendimento conforme a especialidade de cada profissional;
- Realização de avaliação audiológica;
- Realização de encaminhamentos dos usuários às instituições parceiras;
- Parcerias com empresas privadas para ofertas de empregos para os deficientes;
- Atendimentos específicos aos usuários com deficiência;
- Atendimentos na área da psicomotricidade;
- Atividades no laboratório de informática;
- Atividades ocupacionais para os acompanhantes dos usuários;
- Apoio e assessoramento do processo de Educação Inclusiva;
- Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa no Cemad;
- Capacitação dos professores de recursos, intérpretes e demais profissionais da educação;
- Capacitação de gestores e educadores de Anápolis e municípios de abrangência, com apoio da Semed, MEC/SEESP;
- Parceria com MEC/SEESP para capacitação à distância;
- Parceria com MEC/SEESP na implementação das salas multifuncionais;
- Apoio pedagógico aos alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem;
- Oferta de curso de Braille e LIBRAS para a comunidade;
- Terapia de grupo com os responsáveis pelos usuários;
- Acompanhamento e avaliação do BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola;
- Libras e braille para os familiares dos usuários.

Ante a exiguidade do lapso temporal, a presente pesquisa não analisa o que vem sendo implantado em Anápolis, sendo deficitária no que concerne à apuração concreta de dados quanto à efetiva apropriação do conhecimento por parte do aluno surdo, de acordo com a sua faixa etária.

1.2 Formulação do problema

O método oralista fez com que o aluno surdo dedicasse tempo considerável em práticas terapêuticas em detrimento das educacionais, ficando excluído do ambiente escolar e da convivência com outras crianças. Posteriormente, foram adotadas práticas de integração e inclusão. De forma bastante didática, o Portal Educação² esclarece que, sob o ângulo

² PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Inclusão e Integração**. Pedagogia. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/inclusao-e-integracao/44632>

educacional, tanto a integração quanto a inclusão tratam da inserção da criança com deficiência no ensino regular, todavia, essa operação se dá de forma diversa:

Dens (apud Masini, 2000), coordenador do movimento integracionistas da Europa, em 1998, assinala as seguintes características que diferenciam os termos integração e inclusão: integração refere-se a intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola; inclusão é o oposto, é um movimento voltado para o atendimento das necessidades da criança, buscando um currículo correto para incluí-la.

Segundo Dens, inclusão não é, pois, uma invenção da escola, mas uma ideologia da sociedade, onde o princípio fundamental é a valorização da diversidade. Afirma o autor que essa transformação é lenta, e ainda não ocorreu nem mesmo na Bélgica, país pioneiro nesse movimento, pois requer mudança de ideologia.

Mantoan (1997) reitera a posição de Dens, pois acredita que, **para a inclusão seja efetivada, sejam necessárias mudanças de paradigmas sociais de forma a propiciar um ensino de qualidade para todos. Essa autora é bastante enfática ao afirmar que a inclusão é impossível de se efetivar por meio de modelos tradicionais de organização do sistema escolar.**

Para ela a integração é uma forma condicional de inserção que vai depender do nível de capacidade do aluno de adaptação ao sistema escolar, porém o esquema se mantém o mesmo.

A inclusão, ao contrário, tem como meta não deixar ninguém fora do sistema escolar. E o próprio sistema terá que sofrer transformações para se adaptar às particularidades de todos os alunos. A autora acredita que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno.

(...)

Mrech (1999) afirma que a integração é uma prática seletiva, pois é o aluno deficiente que deve se adaptar aos parâmetros de normalidade e, quando isso não ocorre, esse aluno é colocado nas classes especiais. Privilegia-se, dessa forma, o conceito médico de deficiência. Para a autora, **na educação inclusiva**, não são os alunos deficientes que têm que se adaptar aos padrões normais, mas sim **os alunos sem deficiência que devem aprender a conviver com os deficientes**. O objetivo é que o aluno com deficiência alcance o máximo de sua potencialidade em um ambiente menos restritivo, com ajuda e suportes necessários. Na inclusão, **privilegia-se o conceito de deficiência baseado no modelo social**.

Em suma, na educação integralista, o aluno com deficiência se adapta à escola, na inclusiva, o contrário. A experiência integralista não logrou êxito ante a impossibilidade física do aluno com deficiência se adequar à escola. No modelo inclusivo, todos os agentes participantes do sistema educacional devem se ajustar para bem receber o aluno deficiente, e para com ele conviver. A estrutura arquitetônica escolar e os métodos empregados também devem ser transformados para serem acessíveis aos alunos, quebrando barreiras impostas por suas limitações físicas.

Mas como essa teoria está sendo materializada em Anápolis? O sistema sofreu transformações para se adaptar às particularidades de todos os alunos surdos? Aos alunos surdos e ouvintes são oferecidas equivalentes oportunidades de aprendizado? A Comunidade Surda de Anápolis responde que o sistema educacional em Anápolis evoluiu bastante nos

últimos anos com o uso da língua de sinais, todavia, há ainda uma longa jornada a ser percorrida.

A pergunta poderá ser considerada precisa se as interpretações convergirem e corresponderem à intenção do seu autor.

1.3 Objetivo Geral

Essa pesquisa se propõe a identificar as práticas educacionais de inclusão dos alunos surdos, implantadas no mundo ocidental ao longo da história, e compará-las com as que têm sido praticadas em Anápolis.

1.4 Objetivos Específicos

Sugerir à Secretaria Municipal de Educação de Anápolis a implantação das práticas educacionais que lograram êxito e a abstenção daquelas que representaram um retrocesso.

1.5 Justificativa

A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, com sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria, por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No que tange ao sistema educacional municipal, o art. 4º, da lei supramencionada, preceitua que deve ser garantida a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em seus níveis médio e superior. Todavia, com a incorporação da CRPD ao ordenamento jurídico brasileiro como norma constitucional, houve um grande comprometimento do governo brasileiro com a acessibilidade, garantindo à pessoa com deficiência sua “plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade”.

Estabelecido o alvo, deve ser traçado o caminho para que o objetivo final seja efetivamente alcançado, atribuindo-se eficácia aos atos normativos.

A CF/88, em se art. 203, V, prevê que a “assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: (...) V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”. Esse Benefício Assistencial ou BPC é a prestação paga pela previdência social, também previsto na Lei nº. 8.742/93 (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS³), a qual foi regulamentada pelo Decreto nº. 6.214/2007.

Por não se tratar de um benefício previdenciário, não é exigida contraprestação pecuniária paga à Previdência Social. É um direito concedido àqueles que estão em estado de pobreza/necessidade, sejam elas pessoas idosas com idade acima de 65 anos, ou pessoas com deficiência que estão impossibilitadas de participar e de serem inseridas em paridade de condições com o restante da sociedade. Nos termos do art. 20, §3º, da LOAS, “considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo”⁴.

Em contato com a Comunidade Surda de Anápolis, verificou-se que vários surdos percebem o BPC. Alguns aderem à relação estável em detrimento do casamento formal para não perderem o benefício, como se não houvesse outra opção ou qualquer outra expectativa de inserção no mercado de trabalho. Não se trata de comodismo, mas de falta de acesso à

³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em maio, 2019.

⁴ O STF, no julgamento do Recurso Ordinário com Agravo, exarou o seguinte acórdão: BENEFÍCIO ASSISTENCIAL DE PRESTAÇÃO CONTINUADA. RENDA FAMILIAR PER CAPITACRITÉRIO DE AFERIÇÃO DE MISERABILIDADE. CIRCUNSTÂNCIAS DO CASO CONCRETO. AFASTAMENTO DECLARAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE DO ARTIGO 20, § 3º, DA LEI Nº 8.742/93 SEM PRONÚNCIA DE NULIDADE. AGRAVO DESPROVIDO. 1. O Colegiado de origem assentou a comprovação dos pressupostos necessários à concessão do benefício assistencial de prestação continuada LOAS. O recorrente insiste no processamento no extraordinário, afirmando violados os artigos 203, inciso V, e 229, cabeça, da Constituição Federal, apontando não preenchido o requisito da miserabilidade. 2. O Tribunal, no Recurso Extraordinário nº 567.985/MT, de minha relatoria, tendo sido designado para redigir o acórdão o ministro Gilmar Mendes, declarou incidentalmente a inconstitucionalidade, por omissão parcial, do artigo 20, § 3º, da Lei nº 8.742/93, sem pronúncia de nulidade, asseverando o critério de renda familiar por cabeça nele previsto como parâmetro ordinário de aferição da miserabilidade do indivíduo para fins de deferimento do benefício de prestação continuada. **Permitiu, contudo, ao Juiz, no caso concreto, afastá-lo, para assentar a referida vulnerabilidade com base em outros elementos.** 3. Em face do precedente, ressaltando a óptica pessoal, desprovejo este agravo. 4. Publiquem. Brasília, 30 de março de 2016. Ministro MARCO AURÉLIO Relator (STF - ARE: 937070 PE - PERNAMBUCO, Relator: Min. MARCO AURÉLIO, Data de Julgamento: 30/03/2016, Data de Publicação: DJe-063 07/04/2016). (original sem grifo)

educação formal para compor um currículo que proporcionasse uma ocupação com ganho superior a um salário-mínimo.

Disto, percebe-se um desvirtuamento da finalidade do BPD. Observa-se que o art. 203, IV, da CF/88, acrescenta que a assistência social tem por objetivos: “habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”. Logo, é assaz relevante a análise do contexto educacional na qual a pessoa surda é inserida, a fim de identificar informações relevantes, capazes de estruturar a implantação de uma política pública, que proporcione uma efetiva inclusão da pessoa surda à vida comunitária.

Essa verdadeira inclusão estimula o estudo e o aperfeiçoamento, favorecendo a inserção da pessoa surda no mercado de trabalho, momento em que deixa de perceber o BPC e passa a compor a força produtiva do país. Esta força, por sua vez, gera capital, que estimula o consumo, que gera impostos, aumentando a arrecadação. Desenhado esse ciclo, conclui-se que a aplicação de recursos, para a promoção de uma real inclusão da pessoa surda, na verdade consiste em investimento com retorno em médio e longo prazo.

2 REVISÃO TEÓRICA

Em princípio, deve ser esclarecido que o presente estudo recebeu forte influência da Comunidade Surda de Anápolis, decorrente de encontros na Associação dos Surdos de Anápolis – ASANA, ocorridos, em média, mensalmente, no 2º semestre/2018 e 1º semestre/2019, e também em reuniões promovidas pela Primeira Igreja Batista de Anápolis em finais de semana e feriados, no 2º semestre de 2017. Afinal, como destinatária da política pública educacional, imprescindível a participação da Comunidade Surda na avaliação dos programas e práticas municipais implementadas.

Nesses encontros na ASANA, a luta pela inclusão é uma pauta recorrente. Essa necessidade de inserção começa a partir do núcleo familiar onde, em regra, a comunicação não flui. Esse isolamento é reforçado quando se necessita de um serviço público, em cujo balcão de atendimento não há sequer um servidor habilitado em Libras. Não pode ser olvidado que, para uma pessoa surda, a busca pelo atendimento particular de um profissional liberal também é cercado de limitações.

Identificado esse fato (isolamento), é necessário conhecer sua origem, causas e consequências, fazendo-se um apanhado da história dos surdos no mundo ocidental, a fim de identificar um modelo de sistema educacional exitoso.

2.1 Surdo, surdo-mudo, mudo ou deficiente auditivo?

Mas qual seria a abordagem politicamente correta sem conotação preconceituosa ou discriminatória? Surdo, surdo-mudo, mudo ou deficiente auditivo? Pela Comunidade Surda⁵, a resposta uníssona é demonstrada inclusive no nome da ASANA – Associação dos Surdos de Anápolis. O termo “mudo” é rechaçado por induzir uma ideia de que os surdos não possuem uma língua, ignorando a língua de sinais, e, conseqüentemente, não se comunicam. Na verdade, a surdez não consiste em lesão no aparelho fonador⁶, motivo pelo qual os surdos têm sua voz preservada. A dificuldade se encontra no controle dessa fala, uma vez que não a escutam. Por isso muitos surdos são submetidos a anos de sessões de fonoaudiologia, com o escopo de aprenderem a usar a voz. Na Itália, foi aprovada a Lei nº. 95 de 20/02/2006 que revogou o termo “surdo-mudo” em favor do termo “surdo”.

A expressão “deficiente auditivo” provoca uma enfática indignação até mesmo nos Surdos mais calmos, em razão destes não se considerarem deficientes. Por isso, eles se consideram como usuários, e até mesmo proprietários, de uma língua que não é a predominante, que consiste na língua de sinais. Percebe-se um esforço para que a identidade deles não esteja atrelada à deficiência.

No que tange aos termos utilizados, Procopio, 2012, citando Maragna, 2008⁷, entende ser importante precisar a diferença que existente entre déficit, incapacidade e deficiência:

O déficit diz respeito ao aspecto físico ou, no nosso caso, à perda ou à anormalidade da audição; a deficiência diz respeito ao aspecto social, isto é, representa o conjunto de impedimentos e limites que a pessoa surda encontra na participação das atividades sociais, da escola ao trabalho até o lazer. A deficiência, ao contrário do déficit e da incapacidade,

⁵ A expressão “Comunidade Surda” se refere ao grupo de pessoas que se apropriou da Cultura Surda, que pretende viver no Mundo Surdo, um lugar onde os surdos não vivem marginalizados na sociedade, excluídos do convívio social. Não é um mundo habitado só por aqueles que se sentem pertencentes à Cultura Surda, mas onde toda pessoa, seja ouvinte ou surda, possa se sentir realizada e sem viver obrigatoriamente na sombra. (Procopio, 2012).

⁶ Figura 5 – aparelho fonador.

⁷ Maragna, S. **La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale** 2. ed. Milão: Hoepli, 2008.

pode ser reduzida graças a dois fatores: o indivíduo, ou o quanto a pessoa faz para reduzir o déficit através, por exemplo, de sessões de fonoaudiologia e cirurgia para implante coclear⁸ (Figura 4), e “cirurgia social”, ou o quanto a sociedade faz para derrubar barreiras de comunicação, por exemplo: o uso de intérpretes de linguagem de sinais em locais públicos como aeroportos, estações, hospitais, “língua de sinais”, escritórios públicos, etc, a existência de legendas e intérpretes de língua de sinais na televisão, dispositivos no campo da telefonia e muito mais; para deficiência, queremos dizer qualquer limitação ou perda da capacidade de realizar uma atividade no caminho ou na faixa considerada normal para um ser humano.

Logo no início do documentário “Sou surda e não sabia” (sourds et malentendus – OCHRONOWICZ e HERMAN, 2009), o Professor convoca seus alunos a refletirem se seria correta a identificação da pessoa como deficiente auditiva, ou seja, por uma característica que ela não possui. Nessa linha de raciocínio, questiona se os homens deveriam ser identificados como “deficientes-femininos” e as mulheres “deficientes-masculinos”, ou que as morenas fossem “deficientes-loiras” ou “deficientes-ruivas”. No decorrer do documentário, é transmitida a mensagem de que é imprescindível que a pessoa surda se aproprie da língua de sinais no processo de aquisição de sua identidade.

E assim como há vários idiomas, há várias línguas de sinais, as quais recebem elementos da cultura de cada povo, bem como do idioma majoritário. Na Língua Brasileira de Sinais – Libras, percebe-se a influência da Língua Portuguesa, por exemplo, nos sinais de “professor” (Figuras 2 e 3), “tutor”, “instrutor”, e “mestre”, os quais possuem em comum o ponto de articulação (local onde o sinal é realizado: espaço), movimento, orientação (de um lado para o outro) e expressão facial-corporal, mas se distinguem pela configuração de mãos (formato das mãos – Figura 1) que, respectivamente, ao reproduzirem as letras “P”, “T”, “I” e “M”.

De fato, a adoção do termo “Surdo” não é resultado de uma pesquisa científica, mas fruto de uma autodenominação numa concepção puramente subjetiva. Nisto não há nenhum demérito ou juízo de valor, afinal, cada Comunidade se autodenomina como bem lhe apraz. Verifica-se situação semelhante na Comunidade “LGBT” que, nos anos 90, entendeu que o termo “homossexual” não era o mais adequado. Observa-se que a sigla ainda se mantém, mesmo com certas variações.

Convém ressaltar que, em convívio com a Comunidade Surda, percebe-se claramente um sentimento de orgulho e satisfação na apropriação do termo Surdo. Os Surdos não pensam que são deficientes, mas estão convictos de fazerem parte de uma minoria cultural que possui

⁸ Um implante coclear é um aparelho eletrônico, parcialmente implantado na cabeça por meio de procedimento cirúrgico, capaz de restaurar a sensação auditiva próximo ao fisiológico em pessoas com surdez profunda ou com audição residual comprometida.

um idioma diverso: a língua de sinais. Para reforçar esta conclusão, tem-se o fato de que, em geral, os surdos preferem ter parceiros membros da Comunidade Surda e ficam felizes com o nascimento de filhos surdos. Já os ouvintes recebem com temor a notícia do nascimento de uma criança surda, ficam confusos por não saberem ao certo o que fazer e recorrem aos médicos para reduzir ou eliminar a falta de audição.

Conforme afirmado em linhas pretéritas, a presente pesquisa é apresentada como requisito parcial à obtenção do certificado em Gestão Pública Municipal, restringindo-se o tema a políticas públicas municipais voltadas à educação. A atual Constituição Federal, promulgada no dia 05/10/1988, em seu artigo 6º, define a educação como sendo um direito social e no artigo 205 afirma que é um direito de todos e dever do Estado e da família, e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 23, inciso V, do texto legal acima referido, determina ser comum a competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para proporcionar os meios de acesso à educação, sendo concorrente a competência da União, Estados e Distrito Federal para legislar. Ainda no que tange à competência municipal, o artigo 30, inciso VI, da Constituição Federal, determina que compete aos Municípios manter, com cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental, e o artigo 211, §2º, prevê que os “Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, os quais são explicitados no artigo 208, incisos I, IV e VII, §§1º e 2º do texto constitucional:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

O artigo 211, §3º, da CF/88, acrescenta:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Com fulcro na CF/88, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" - LDB. Esse ato normativo preceitua o seguinte, em seu artigo 4º, inciso III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Segundo já mencionado, a Libras foi oficialmente reconhecida por meio da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse reconhecimento representa uma grande conquista para a Comunidade Surda, que passou a ter liberdade para usar, divulgar e ensinar a língua de sinais. Em 2008, foi incorporada à legislação brasileira, ratificada com equivalência de emenda constitucional, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD)⁹. No que tange à educação de pessoas com deficiência, transcreve-se parte do artigo 24:

Artigo 24 – Educação

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: (...)

b) **Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;**

c) **Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.**

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para **empregar professores, inclusive professores com deficiência,**

⁹ O Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do art. 5º, §3º, da CF/88, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008. Os atos internacionais entraram em vigor para o Brasil no dia 31 de agosto de 2008. No plano internacional, a Assembleia Geral da ONU adotou a resolução 61/106 que estabeleceu a Convenção no dia 13 de dezembro de 2006, com o objetivo de “proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade”. A Resolução passou a vigorar no dia 03 de maio de 2008, com a vigésima ratificação. Até 2022, a senadora Mara Cristina Gabrielli é a única brasileira a fazer parte do Comitê, o qual se reúne anualmente. Segundo indicadores da ONU (<http://indicators.ohchr.org/>), até 23 de maio de 2019, apenas 9 países não assinaram a Convenção, 11 países somente assinaram e 178 são Estados-Membros (assinaram e ratificaram). – Figura 16.

habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e **para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.** (...) (original sem grifo)

Com a assinatura, a ratificação e a aprovação da CRPD como norma constitucional, o Estado Brasileiro se comprometeu a possibilitar às pessoas com deficiência oportunidades semelhantes às aquelas concedidas às pessoas ditas “normais”. Aplicando-se tal preceito às pessoas surdas, significaria a queda de todas as barreiras inerentes à falta de comunicação e informação.

A LDB determina ações a serem executadas pela União, Estados e Municípios, dentre elas está a elaboração de seus respectivos planos de educação. O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, a qual apresenta metas e estratégias em seu anexo, do qual se transcrevem as seguintes:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (...)

4.7) **garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua,** aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas,** nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (...)

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, **professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;** (...)

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, **inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas,** sem estabelecimento de terminalidade temporal. (...)

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da **educação bilíngue para surdos;** (...) (original sem grifo)

No Estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação – PEE foi aprovado por meio da Lei Estadual nº. 18.969/2015, a qual estabelece planos e metas para a educação estadual, dos quais se extraem os seguintes:

1.8) proporcionar aos alunos da Educação Infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o atendimento educacional

especializado complementar e suplementar, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da Educação Básica; (...)

1.2) implantar, até o fim da vigência deste Plano, em todas as escolas da rede pública as salas de Recursos Multifuncionais, em parceria com a União, com o objetivo de **garantir o Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvindo a família e o aluno;

No Município de Anápolis-GO, o Plano Municipal de Educação – PME foi aprovado por meio da Lei nº. 3.775/2015. Em seu Anexo Único, parte integrante do PME, em conformidade com o PNE, consta que:

4.7) **Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos e com deficiência auditiva** de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues** e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura, softwares específicos, audiovisuais, assegurando a formação continuada dos profissionais de educação para cegos e surdocegos; (...)

4.13) Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, **professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues**, tendo em vista o cumprimento da legislação; (...)

5.10) Promover anualmente capacitação para os professores alfabetizadores do município, visando apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, **inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas**, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (original sem grifo)

Nesse contexto, depreende-se que as crianças surdas mereceram um olhar diferenciado, afinal, 95% (noventa e cinco por cento) possuem “pais ouvintes e adquirem tardiamente a língua de sinais” (GESUELI, 2006).

Em Anápolis só se tornou possível difundir a Libras porque, segundo depoimento de membros da ASANA, dois rapazes goianos, Edson Gomes e Marcus Vinícius Calixto, estudaram no Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, com sede no Rio de Janeiro, e, no final da década de 80 e início da década de 90, ao retornarem primeiramente a Goiânia e depois a Anápolis, propagaram a Libras nas Associações dos Surdos. Ainda na

mesma época, em Anápolis, os jovens ouvintes Dalson e Soraia, chamados CODA por serem terem pais e mães surdos, também contribuíram com a difusão da Libras, antes de se casarem, mudarem para Goiânia, e fundarem o Sistema Educacional Chaplin, primeira escola de Libras do Estado de Goiás, a qual completou 30 anos.

Concomitantemente, na Igreja Presbiteriana Central e depois na Igreja Presbiteriana Pioneira, foram oferecidos gratuitamente curso de libras para ouvintes, visando ao acolhimento das pessoas surdas. Era necessário capacitá-los para traduzirem simultaneamente as pregações, bem como para possibilitar uma comunicação básica entre surdos e ouvintes. Nesse contexto, a formação de intérpretes era incipiente e inadequada para a inserção no mercado de trabalho nesta função, especialmente nas escolas. À época, as crianças e adolescentes surdos, que foram inseridos nas escolas Anápolis, tinham baixíssimo rendimento escolar porque não tinham ideia do conteúdo que estava sendo ministrado pelos professores. Mesmo aqueles que participavam constantemente de sessões de fonoaudiologia tinham restrita capacidade de compreensão daquele “movimentar de lábios”.

Os alunos, que detinham melhor condição financeira e apoio familiar, frequentaram escolas em Goiânia que possuíam intérpretes. No que tange ao respaldo da família, é relevante considerar que a condição socioeconômica não era fator crucial. Havia famílias que, embora com poder aquisitivo, não propiciavam esse descolamento por outros motivos como: a) vergonha de ter um filho “deficiente”; b) pensar que permitir o uso de língua de sinais obstaria o processo de oralização, seguindo orientação de médicos, pedagogos e fonoaudiólogos; c) acreditar que suprir o filho com bens será o bastante; ou d) pensar que as pessoas surdas são capazes de desenvolver apenas um trabalho braçal.

2.2 Da apropriação da língua

Com o avanço da tecnologia, é possível o diagnóstico precoce de eventual surdez no bebê, sanando possíveis dúvidas de seus genitores. Todavia, por óbvio, uma criança não nasce sabendo que é surda, demandando-lhe um tempo para ter tal percepção. Mesmo assim, segundo relatado no documentário (OCHRONOWICZ e HERMAN, 2009), não é correto afirmar que o bebê fica privado da fala e de uma linguagem, afinal, “uma criança pequena é plenamente capaz de se comunicar por meio de gestos e de mímica”.

Observa-se que, com o passar do tempo, ainda que a criança não se aproprie de uma língua de sinais, em âmbito familiar, na relação que o cerca, é desenvolvida uma linguagem própria de sinais e gestos. Nesse ponto, convém elucidar a diferença entre língua e linguagem, motivo pelo qual transcrevo:

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹⁰.

Disto tem-se que a língua e a linguagem são usadas na comunicação, onde os interlocutores almejam compreender e se fazerem compreendidos, mesmo sendo dotados de diferentes capacidades. A comunicação é imprescindível para uma vida em sociedade e para o seu desenvolvimento, tendo “participado de forma determinante na antropogênese” e transformado “padrões dos primatas ancestrais nos organismos e padrões humanos” (SERRANO 2009).

Serrano (2009) acrescenta:

“Desde o nascimento se manifestam padrões que possibilitam um envolvimento das interações comunicativas no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Esse equipamento inato também é uma herança acumulada a partir da hominização”. (...)

“A comunicação também intervém na humanização, que é a criação de sociedades reguladas por normas, crenças e valores. Na «humanização», se tem em vista de que maneira a comunicação está envolvida na vigência das normas e na prática dos comportamentos, dos quais dependem a existência e a perpetuação dos grupos humanos. O estabelecimento da humanização se manifesta na produção de ferramentas, de culturas e de organizações sociais diversas e complexas”. (...)

“A comunicação que humaniza é aquela que proporciona, ao longo da história, visões da comunidade e do mundo circundante que orientam o esforço coletivo para não recair no estado de Natureza».

Disto, percebe-se em cada ser humano uma necessidade de comunicar. Para os criacionistas, essa necessidade passou a existir na própria criação do homem, o qual se comunicava, em princípio, diariamente com Deus e depois com sua semelhante (Gênesis capítulos 2 e 3).

Nas relações humanas, por mais simples que sejam, há regras comportamentais, dentro de um contexto histórico-cultural-temporal, que vão sendo passadas desde a mais tenra

¹⁰ SANTOMAURO, Beatriz. Qual a diferença entre língua e linguagem. **Nova Escola**. Consultoria Margarida Maria Taddoni Petter, professora de Língua da USP, 07 mar 2008, fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem#>

idade. A criança surda, ainda que não detentora de uma língua de sinais ou falada, vai desenvolvendo uma linguagem por meio de gestos, de mímicas e até mesmo de sons. Em muitas situações a criança se frustra e fica irritada, em algumas, chega a apresentar um comportamento um pouco agressivo em virtude de não conseguir si fazer compreender. A título exemplificativo cito o exemplo da menina surda M., de 4 anos, filha de pais ouvintes, sem histórico de surdez em sua família de classe média. Sua avó paterna relatou que as tentativas de oralização, até aquele momento, não lograram êxito e que o aprendizado da Libras, ainda que incipiente, possibilitou uma efetiva comunicação, a qual fez com que M. se tornasse uma menina mais calma.

Laborit (1995) relata que conheceu um menino “que se tornou violento, selvagem, arrancava os cabelos de sua mãe para se comunicar com ela, rolava sobre a terra, na lama, não importava onde. Sentia total impotência, total isolamento.”

Nesse sentido, entendo ser relevante registrar o contexto da família “A”: casal ouvinte, com um único episódio de surdez na família, teve três filhos homens, sendo que o mais velho ficou surdo aos 03 (três) anos de idade, em decorrência de uma meningite bacteriana. Os ascendentes da família “A” têm práticas e costumes rurais, o que explica o fato de o parente surdo ter vivido sempre “na roça”, sem acesso à educação formal e à língua de sinais, totalmente desconhecida à época. Entre os ascendentes e o parente surdo foi estabelecida uma linguagem bastante rudimentar até seu falecimento.

A família “A” obteve ciência da Libras quando o filho surdo se tornou adolescente. Até aquele momento houve a tentativa de oralização, mas sem o acompanhamento médico ou de fonoaudiólogos, e sem o uso de aparelho auditivo e implante coclear, por terem sido repudiados pelo Surdo¹¹, em que pese a insistência familiar. Nessa situação, percebe-se uma dificuldade maior da criança surda que perde a audição antes de ser alfabetizada, dificultando a comunicação, especialmente no que tange às consoantes que provocam uma movimentação labial semelhante. Também nesta situação há o relato do comportamento irritadiço e às vezes agressivo da criança surda, especialmente com os familiares e também com os “coleguinhas”

¹¹ Surdo escrito com “S” maiúsculo por se referir à pessoa surda que se apropriou da Cultura Surda, em especial no sentido da aquisição da Língua de Sinais. Essa Cultura Surda pode ser identificada por meio de algumas características: sentimento de fazer parte de uma comunidade, como reconhecimento de fazer parte da sociedade; normas específicas de comportamento educado para chamar a atenção do interlocutor e pedir a palavra; tradição cultural própria muitas vezes de difícil apreciação por outras culturas, exemplo: o humor surdo tem como objeto a opressão oralista; história: embora seja uma rica história de opressão, rejeição e ofensa, os surdos se orgulham de suas lutas e conquistas; instituições comuns: associações, federações desportivas.

em momentos lúdicos, uma vez que a criança surda por muitas vezes foi excluída por não compreender as regras da brincadeira.

Na idade de 13/14 anos, o filho surdo teve contato com outros Surdos que conheciam a Libras, e após 04 (quatro) meses passou a ser fluente. Sua comunicação com seus irmãos e pais ouvintes ainda hoje se dá pela tentativa de leitura labial, e um pouco pela datilologia, uma vez que os irmãos e a mãe aprenderam o alfabeto em Libras.

Pelos depoimentos de várias pessoas surdas, concluí que o sentimento de angústia ante a falta de efetiva comunicação foi muito freqüente, mas também é comum a criança surda demonstrar um comportamento triste, apático e recluso. Como exemplo, cito o caso da família “W”, cujo filho surdo, hoje já adulto, mas com comportamento semelhante ao de uma criança, que não conhece a língua portuguesa e tampouco a Libras, e que estabeleceu com sua mãe uma linguagem de sinais, apenas por ela bem compreendida.

Yau (1992), citado por Morgenstern (2015), relata o caso de Li Jing, uma criança chinesa surda de Pequim:

“Como as crianças são escolarizadas muito tarde na China, a partir de 8, 9 anos, Li Jing não teve contato com qualquer tipo de sistema gestual. Os membros de sua família não tinham tido acesso a uma língua de sinais chinesa, mas usavam as criações gestuais da criança. Ela tinha elaborado um verdadeiro sistema que compreendia ao menos 150 sinais, quase todos criados por ela. Eles foram catalogados por Yau (1992) em somente 2 horas na presença dos pais. O léxico da criança era então, sem dúvida, mais importante. Estes sinais continuaram a ser usados no seio familiar após a escolarização da criança, porque os pais não foram verdadeiramente inseridos na Língua de Sinais Chinesa” (tradução livre).

Laborit (1995) compartilha sua experiência pessoal quando criança em fase de alfabetização. Relata que sua mãe não tinha coragem de lhe proibir de gesticular, como lhe haviam recomendado, e que desenvolveu com a mãe sinais próprios, completamente inventados, feitos de mímica e gesticulação. Também desenvolveu sinais e mímicas pessoais com um amigo surdo.

Disto, depreende-se que as crianças surdas de forma espontânea podem recorrer a uma modalidade visual para tentar se comunicar. Ainda que não se tenha uma língua de sinais propriamente dita, ou até mesmo um modelo gestual, elas procuram por si mesmas explorar uma comunicação visual que lhes é natural.

Ante todo o exposto, conclui-se que, antes de ser fornecida uma educação formal à criança, é necessário que ela efetivamente se aproprie de uma língua, seja ela de sinais ou majoritária, para viabilizar um possível aprendizado.

No ensino regular em Anápolis, é oferecida educação em língua portuguesa, e os alunos ouvintes já chegam à instituição de ensino com conhecimento básico da língua, que lhes permite compreender o conteúdo que o professor tenciona transmitir. É muito frequente a criança surda ingressar na escola sem prévio conhecimento da língua portuguesa e da língua de sinais, fato este que em muito prejudica e retarda o aprendizado.

Na situação acima descrita se encontra o adolescente “G.”, matriculado no ensino regular, cuja escola possui intérprete e instrutor de Libras. Apesar de contar com uma estrutura a seu serviço, a qual é ausente em outras escolas municipais (como é atualmente o caso da Escola Municipal Dona Alexandrina), “G.” não domina as quatro operações de matemática e seu conhecimento da língua portuguesa não lhe permite montar uma oração, com sujeito e predicado, sem apresentar erros.

Laborit (1995) compartilha que sua escolarização na escola maternal propunha projeto pedagógico com integração para crianças surdas. A sua professora à época contava histórias para as crianças para o aprendizado da língua; todavia, ante a total incapacidade de compreensão, Emmanuelle ficava sentada à mesa num canto da sala, distraída de tudo, desenhando, pois os desenhos simbolizavam uma comunicação que não existia. Foi uma época de ausência total de aquisição de conhecimento, por sua necessidade absoluta de ver para conseguir compreender.

Sendo assim, resta indubitável a necessidade de a criança surda se apropriar de uma língua, para que lhe seja possível o real aprendizado do conteúdo escolar apropriado à sua idade.

2.3 Da política pública educacional para surdos ao longo da história: língua dominante ou língua de sinais?

Na Idade Antiga, os surdos sofriam inúmeras atrocidades, uma vez que a surdez era considerada uma deformidade decorrente de uma punição divina.

No que tange à Idade Média, as práticas pedagógicas européias influenciaram vários países de forma substancial. Na época das grandes navegações, enquanto o Brasil era colônia de Portugal, a educação de surdos já começava a brotar timidamente na Europa. Citando

Goldfeld¹², Mori e Sander (2015) esclarecem que: “(...) o monge beneditino espanhol, Pedro Ponde de Leon (1520 - 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia”. A ênfase no ensino da fala mostra claros indícios da predominância do oralismo, ainda que seu método envolvesse o alfabeto manual. Todavia, a situação dos surdos só começou a mudar radicalmente a partir da primeira metade do século XVII.

Na Espanha, em 1620, houve o lançamento do livro de Juan Martin Pablo Bonet que tinha como tema o alfabeto manual de Leon, que propiciou pelo mundo a criação de outros alfabetos manuais. Em Paris, o Abade Charles Michel de l’Epée, por meio do contato com dois jovens gêmeos surdos, passou a educá-los e a criar a Língua de Sinais Francesa – LSF em 1770, publicando em 1776 um livro que mostrava seu método de educação de surdos por meio de língua de sinais. Antes disso, em 1755, o Abade de l’Epée abre em sua casa¹³ uma escola gratuita para crianças surdas, com método pedagógico baseado na língua de sinais, sendo a primeira escola a receber recursos públicos: *Instituteur gratuit des Sourds et Muets*.

Na Itália, a primeira escola para surdos foi fundada em Roma, em 1784, por meio do sacerdote Tommaso Silvestri, que também tinha sido aluno do Abade de l’Epée. O sucesso de sua escola propiciou a fundação de escolas análogas em território italiano (PROCOPIO, 2012). Em 1789, ano da Revolução Francesa e da morte de l’Epée, já havia 21 escolas em toda a Europa.

Para dar continuidade ao trabalho filantrópico de l’Epée, atribuindo-lhe a dimensão nacional que lhe faltava, pela Lei nº. 21 de 29 de julho de 1791, foi criado o Institut National des Jeunes Sourds de Paris¹⁴ (Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris). Em momento posterior, a escola é transferida, sob a direção do Abade Sicard, ao convento des Célestins, perto do Arsenal. Esse foi o grande marco histórico francês no que tange ao ensino e propagação da língua de sinais, e ocorreu por iniciativa de uma organização religiosa.

Em 1815, um aluno do Abade Sicard, Louis Marie Laurent Clerc, foi convidado para dar uma palestra na Inglaterra. Não se sabe ao certo se Clerc nasceu surdo ou se ficou surdo com apenas um ano de idade, em razão de um acidente doméstico em que caiu da cadeira e bateu a cabeça na lareira. Todavia, é incontroverso que, na Inglaterra, Clerc conheceu Thomas

¹² GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

¹³ Localizada na rue des Moulins (atualmente rue Thérèse), nº. 14, 75001, Paris, França. Figura 6.

¹⁴ Atualmente o L’Institut National de Jeunes Sourds de Paris está localizado na rue Saint-Jacques, nº. 254, 75005, Paris. Fonte: <http://www.injs-paris.fr/>. Figuras 7, 8 e 9.

Hopkins Gallaudet (1787-1851¹⁵). Gallaudet era um teólogo e educador ouvinte norte-americano, que tinha decidido ir à Europa para aprender os métodos de ensino para os surdos, em razão de ter conhecido em Hartford uma menina surda, Alice Cogswell (Figura 11), que permanecia isolada das demais crianças.

Em 1816, em visita a Clerc em Paris, onde passou meses aprendendo a língua de sinais francesa e os métodos de trabalho da escola, Gallaudet o convidou para acompanhá-lo em viagem aos Estados- Unidos para estabelecer a primeira escola permanente de surdos em Hartford. Na América, até então, não havia notícia de organização da língua de sinais. Ainda em 1816, Clerc desembarcou nos Estados- Unidos e se tornou “o apóstolo do surdo na América”, por gerações de americanos surdos, em razão de ter fundado com Gallaudet, no dia 15 de abril de 1817¹⁶, a primeira escola para estudantes surdos nos Estados- Unidos, e permaneceu por mais de 50 anos como principal centro de treinamento para instrutores de surdos. A escola, denominada de “Asilo Hartford para a Educação e Instrução de Surdos- Mudos, iniciou com sete alunos no velho Bennet City Hotel, Hartford, Connecticut; posteriormente, recebeu novo nome, Escola Americana para Surdos. Atualmente, é denominada de Universidade Gallaudet¹⁷ com sede em Washington D.C.¹⁸, oficialmente fundada em 1857, sendo a única instituição de ensino superior do mundo para pessoas surdas:

Em 1856, Amos Kendall, um general dos correios durante duas administrações presidenciais, doou dois acres de sua propriedade no nordeste de Washington, DC para estabelecer uma escola e moradia para 12 alunos surdos e seis cegos. No ano seguinte, Kendall persuadiu o Congresso a incorporar a nova escola, que foi chamada de Instituição de Columbia para a Instrução de Surdos e Burros e Cegos. Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet, fundador da primeira escola para alunos surdos nos Estados Unidos, tornou-se o superintendente da nova escola.

O Congresso autorizou a instituição a conferir diplomas universitários em 1864, e o presidente Abraham Lincoln assinou o projeto de lei. Gallaudet foi nomeado presidente da instituição, incluindo o colégio, que naquele ano tinha oito alunos matriculados. Ele presidiu a partir de junho de 1869, quando três jovens receberam diplomas. Seus diplomas foram assinados pelo Presidente Ulysses S. Grant, e até hoje os diplomas de todos os graduados da Gallaudet são assinados pelo presidente dos EUA.

¹⁵ THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Encyclopaedia Britannica**. Thomas Hopkins Gallaudet. Encyclopaedia Britannica, inc. 06/12/2018. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Thomas-Hopkins-Gallaudet>>. Acesso em maio, 2019.

¹⁶ Clerc, Laurent. **Homenagem a Gallaudet**. Livro publicado em 1854, p. 102-112, conteúdo retirado do site **Jornal do Surdo**. Informações biográfica de domínio público. Disponível em <http://jornaldosurdo.comunidades.net/laurent-clerc>. Acesso em maio, 2019.

¹⁷ GALLAUDET UNIVERSITY. **History of Gallaudet**. The first 100 years. Disponível em <<https://www.gallaudet.edu/academic-catalog/about-gallaudet/history-of-gallaudet>>. Acesso em maio, 2019. Figura 10. Fonte:

¹⁸ Em 1894, o nome da instituição foi mudado para o Colégio Gallaudet em homenagem a Thomas Hopkins Gallaudet e através de um ato do Congresso em 1954, toda a instituição ficou conhecida como Instituto Gallaudet.

Em 1830, já havia escolas surdas em quatro cidades norte-americanas, nos estados de Nova York, Pensilvânia, Kentucky e Ohio. Em 1835, a língua dominante de instrução nas escolas para surdos era a ASL, com estrutura gramatical própria, abandonando-se o inglês sinalizado. Em 1858, mais de 40% dos professores de alunos surdos eram surdos¹⁹. Estima-se que em 1869 havia 550 professores para surdos no mundo, dos quais 41% eram surdos. Bentes e Hayashi (2016) explicam o porquê da fundação dessa escola com fulcro na corrente ideológica da época: o Iluminismo. Citando Cotrim (2000²⁰), transcrevem:

“*O Iluminismo* estabelecia que todos fossem iguais perante a lei, apesar das diferenças econômicas; que todos tivessem liberdade pessoal e social para realizar seus negócios, sendo irracional a ocorrência de troca e venda de mercadorias apenas por pessoas de uma mesma religião; e que a propriedade privada fosse um direito de que o ser humano poderia dispor livremente. Tal corrente defendia um progresso humano por meio de realizações científicas e tecnológicas, entre as quais a imprensa foi fundamental, uma vez que “livrava o mundo do feitiço, dos mitos, da imaginação”.

Convém mencionar o histórico realizado por Bentes e Hayashi (2016), que relata a origem do Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, com sede no Rio de Janeiro, desde a sua fundação em 1857.

Inicialmente denominado de Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos²¹, a fundação do INES ocorreu em 1º de janeiro de 1856, como instituição de caráter privado. Todavia, considera-se como data de sua fundação o dia 26 de setembro do mesmo ano, dia de promulgação da lei n. 939, por esta ter concedido subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres (CABRAL, 2015). Segundo Bentes e Hayashi (2016), a política educacional para surdos ocorreu:

“em virtude da vinda ao Brasil, entre os anos de 1850 e 1855, de Edouard Hüet (1822-1882) (ou Ernest Hüet – Mori e Sander, 2015), primeiro gestor e professor de surdos no Brasil. Esse nobre francês, com surdez adquirida aos 12 anos, provavelmente em decorrência do sarampo, era ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris (fundado por L’Epée), chegando ao Rio de Janeiro, apresentou-se ao imperador D. Pedro II com uma carta de recomendação do ministro da Instrução Pública da França, com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. De posse dessa carta, o influente Marques de Abrantes

¹⁹ DRASGOW, Erik; MURRAY, Lorraine. **Encyclopaedia Britannica**. American Sign Language. Encyclopaedia Britannica, inc.. 16/06/2016. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/American-Sign-Language>>. Acesso em maio, 2019.

²⁰ Cotrim, G. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2000.

²¹ Bentes e Hayashi (2016), citando Rocha (2009²¹), esclarecem que o INES teve as seguintes denominações:

- 1) de 1856 a 1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 2) de 1857 a 1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 3) de 1858 a 1865 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 4) de 1865 a 1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos;
- 5) de 1874 a 1890 – Instituto dos Surdos-Mudos;
- 6) de 1890 a 1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos;
- 7) desde 1957 – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

apresenta Hüet ao imperador D. Pedro II (JANNUZZI, 2004; OVIEDO 2007; PERLIN, 2002; Pinto 2007).

(...)

Tudo indica que foi a partir de uma ação de um surdo oralizado, e em razão de sua amizade com o imperador, que se constituiu uma comissão “com figuras importantes do império a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas” (Rocha, 1997, p. 5). A criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos representou a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização, o que antes era desconsiderado pelo governo. Com a criação do Collégio, os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade.

(...)

As disciplinas que constavam do programa de ensino de Hüet no Collégio Nacional para Surdos-Mudos eram: “Língua Portuguesa; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Escrituração Mercantil; Linguagem articulada (aos com aptidão); Leitura sobre os lábios e Doutrina Cristã” (Rocha, 1997, p. 5). Como se vê, no início houve a preocupação com o ensino de conteúdos escolares. Segundo Pinto (2006, p. 4), essas disciplinas tinham “o objetivo de difundir e unificar a língua nacional, propagar a religião, o ensino da leitura e escrita, além de uma moral atrelada às visões das classes senhoriais”.

“Nessa época, o método era individual: “[...] não importando se era apenas um aluno ou um grupo de alunos. O professor se dirigia a um aluno de cada vez” (Rocha, 2007, p. 25), com aulas que ocorriam das 10 às 12 horas e das 15 às 17 horas, em um curso tinha a duração de cinco anos, sem o objetivo de propiciar a seriação dos alunos”. (original sem grifo)

Dos trechos acima grifados, depreende-se que, como surdo oralizado e como diretor do Instituto, Hüet constou no programa de ensino linguagem articulada e leitura sobre os lábios, numa evidente influência da escola oralista. Após a saída de Hüet, em 1867, a disciplina “leitura labial” foi retirada da grade curricular, dando lugar à leitura escrita, que predominou até 1871. Em 1873, disciplina “leitura labial” foi reintroduzida. Disto conclui-se que há muito o debate “oralismo x bilingüismo” permeia as políticas públicas educacionais.

O oralismo pode ser definido como um método educacional que defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, razão pela qual veda a prática da língua de sinais e exige que o surdo se comunique por meio da leitura labial. Observa-se que aprender a falar implica exercícios diários e extenuantes que duram 10/12 anos. Essa corrente defende o uso da tecnologia da época para amplificar o som, como o uso de aparelhos auditivos e o implante coclear. Um de seus grandes defensores foi o alemão Samuel Heinicke.

Um dos pontos negativos dessa corrente é fazer com que o estudante surdo passe boa parte do tempo aprendendo a falar e a ler lábios, em detrimento do desenvolvimento de conhecimentos inerentes à grade curricular. Desta forma, finalizado o período escolar, o aluno surdo se encontra despreparado para o mercado de trabalho, bem como para um possível ingresso no mundo acadêmico.

O bilingüismo se refere ao ensino de duas línguas para os surdos: a primeira, a língua de sinais, dá o arcabouço para o aprendizado da segunda, a língua majoritária –

preferencialmente na modalidade escrita. Não se confunde com o método “bimodal”, que consiste no ensino de uma só língua por meio de duas modalidades: oral e gestual. O bimodalismo no Brasil é o ensino da língua portuguesa em sua modalidade oral e gestual, sendo um “português sinalizado”. O bilinguismo usa o método visual, que se baseia no uso de gestos, dos sinais, do alfabeto e da escrita na educação dos surdos. Seu grande defensor foi o abade francês Charles-Michel de L’Epée.

O bilinguismo e o oralismo são dois métodos opostos e caminham em sentidos totalmente distintos. Constituindo-se como um método intermediário, a Comunicação Total defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação do som, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual.

Retomando o curso da história, observa-se que de 1750 a 1870, na Europa e nos Estados- Unidos, ocorreu um grande avanço no que tange à instrução dos surdos e sua integração na sociedade. Todavia, conforme se depreende da exposição em linhas pretéritas, ainda na segunda metade do século XIX, iniciou-se um forte movimento oralista, influenciado pelo auge e consolidação da Revolução Industrial e o surgimento de invenções.

No Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, era a época vitoriana (1837 a 1901), um período caracterizado pelo conformismo e uma luta amarga contra a diversidade. Havia uma intolerância quanto à minoria linguística e cultural, que obrigou os surdos a abandonarem a língua de sinais e a “falarem”. Sendo assim, os surdos eram compelidos a investirem muito tempo no exercício técnico para a aquisição da fala, em detrimento da educação formal. Os médicos, sociólogos e pensadores da época defendiam que os surdos deveriam falar para serem integrados na sociedade.

Em 1880, acontece o “Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei Sordomuti”, de 6 a 11 de setembro, em Milão, onde foi aprovada uma resolução totalmente oralista. Dentre 164 delegados ouvintes presentes, 56 eram oralistas franceses e 66 oralistas italianos; em geral, a opinião pública lhes acompanhava. Somente 4 delegados americanos, dentre eles Thomas Gallaudet, não votaram a favor e os surdos presentes foram impedidos de manifestarem seu inconformismo e de explicarem que aquela medida representaria um retrocesso cultural. Ou seja, assim como escreveu um delegado inglês à época: “A vitória da palavra foi largamente estabelecida mesmo antes do início do congresso”²².

²² ZATINI, F. **Storia dei Sordi. Di Tutto e di Tutti circa il mondo della Sordità**. Il Congresso di Milano Del 1880. Pubblicato il Ott 23, 2012 in Storia alla pillola. Disponível em: <<http://www.storiadeisordi.it/2012/10/23/il-congresso-di-milano-del-1880/>>. Acesso em maio, 2019. Figura 14.

Transcrevo uma pequena parte do texto aprovado:

“I. O Congresso, considerando a indubitável superioridade da palavra sobre os gestos para devolver o surdo-mudo à sociedade e para dar-lhe um conhecimento mais perfeito da língua, declara: que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e a instrução dos surdos-mudos”.

II. O Congresso, considerando que o uso simultâneo da fala e dos gestos mímicos tem a desvantagem de prejudicar a palavra, a leitura labial e a precisão de idéias, declara: que o método oral puro deve ser preferido”.

O Congresso de Milão representou uma ruptura de ideias entre o mundo surdo e o ouvinte. Os surdos acusaram os oralistas de haverem escolhido para eles uma língua e uma educação, sem nunca tê-los consultado. Don Serafino Balestra, diretor da Escola de Como²³, fez um dramático apelo ao oralismo, a fim de que os surdos pudessem confessar seus pecados.

Outro grande defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell (1847-1922), nascido na Escócia, mas de nacionalidade norte-americana, além de inventor e cientista, foi um professor de surdos. Em suas pesquisas para desenvolver aparelhos para amplificar o som, acabou inventando o telefone (1876) e o refinamento do fonógrafo (1886).

Com a consagração do método oralista e o abandono da língua de sinais por meio da resolução aprovada no Congresso de Milão em 1880, a surdez passou a ser abordada somente em sua concepção clínico-patológica (PEREIRA, 2011), ou seja, a surdez voltou a ser vista como deficiência ou patologia, e o surdo, como deficiente.

Nesse contexto, ao surdo deve ser ministrado um tratamento, o qual, como exemplo, consiste:

- a) Na utilização de aparelho de amplificação sonora individual, que é um instrumento que transmite o estímulo sonoro ao ouvinte (CASTRO JÚNIOR, 1977);
- b) No implante coclear: aparelho eletrônico que funciona como uma prótese auditiva, na medida em que desempenha a função das células ciliares ao fornecer a estimulação elétrica às células ganglionares espirais remanescentes no nervo auditivo da cóclea (Capovilla, 1998);
- c) No treinamento auditivo intensivo: sessões diárias e constantes com fonoaudiólogo visando ao aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o surdo do grupo dos deficientes (SKLIAR, 1997).

²³ Cidade italiana da região da Lombardia, capital da província de Como, importante centro industrial ao lado de Milão.

Desta forma, a educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta – a audição – e sua consequência mais visível – a fala, desprezando-se por completo a língua de sinais.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, devido ao enorme sucesso da escola de Hartford, rapidamente foram criadas escolas “à sua imagem e semelhança” (PROCOPIO, 2012), nas quais quase todo os professores eram ex-alunos de Hartford, fluentes na ASL. Cada vez mais era reforçado o ensino visualmente acessível para alunos surdos e com deficiência auditiva por meio de escolas bilíngues, ou seja, a instrução se dava por meio da Língua Americana de Sinais - ASL e do inglês escrito. A inclusão dos alunos norte-americanos se deu em ambientes em que todos usam o inglês escrito e a ASL, permitindo uma real condição de aprendizado e de desenvolvimento intelectual, uma vez que o aluno de fato compreende o que o professor diz em sala de aula. Nesse contexto, depreende-se que, ao contrário do oralismo, o bilinguismo propicia aos alunos surdos oportunidades que antes eram concedidas somente aos alunos ouvintes.

Na Europa, apesar da dura decisão tomada no Congresso de Milão, a língua de sinais não desapareceu, permanecendo praticada e difundida clandestinamente pelos surdos. Se na escola e no trabalho os surdos eram obrigados a se submeterem à Resolução, dentro da Comunidade Surda a língua de sinais continuou a ser utilizada e alguns professores persistiram em ensiná-la, ainda que de forma camuflada.

O início do século XX não foi fácil para os surdos. Como exemplo, cita-se que, no dia 14 de julho de 1933, na Alemanha Nazista é aprovada lei para prevenção de novas gerações com doenças hereditárias, propondo a esterilização em massa da população portadora de patologias, inclusive dos surdos.

Nas décadas de 1970 e 1980, psicólogos, educadores, professores e pais dos surdos começaram a se questionar quanto ao êxito do caminho percorrido no plano educacional. Nessa época, os surdos, os destinatários das políticas públicas, conseguiram expressar seu descontentamento e frustração pelas práticas educacionais que os levam a um isolamento social. Na Itália, o interesse pela surdez renasceu e estudo da língua de sinais foi retomado. “Podemos dizer que esse desenvolvimento italiano nada mais é do que uma resposta ao fenômeno da globalização: o uso generalizado da mídia nos anos 70 permitiu uma conexão com os Estados-Unidos, que mostrou uma maior emancipação dos surdos. Os jovens italianos surdos perceberam uma desvantagem do status social, passando a reivindicar uma melhor educação, melhores empregos, programas de televisão legendados e mais integração na sociedade” (PROCOPIO, 2012).

No contexto mundial, aos poucos as nações foram se voltando para o reconhecimento da língua de sinais. Observa-se que o Congresso de Milão provocou um retrocesso ao aprendizado da língua de sinais por mais de um século; logo, essa época sombria teve como resultado o baixo rendimento escolar. No decorrer dos anos, os países foram reconhecendo que proibir o uso da língua de sinais era um enorme retrocesso no processo educacional das pessoas surdas.

O primeiro país a reconhecer a língua de sinais de seu povo surdo foi o Irã em 1928, seguido pela Suécia (1981), Zimbábue (1987), Austrália (1991), Bielorrússia (1991), Dinamarca (1991), EUA (1991), Canadá (1993), Suíça (1994), Uganda (1995), China (1996), Colômbia (1996), Lituânia (1996), África do Sul (1996), Noruega (1996), Luxemburgo (1997), Polónia (1997), Portugal (1997), República Tcheca (1998), Equador (1998), Peru (1998), Islândia (1999), Tailândia (1999), Uruguai (1999), Venezuela (1999), Grécia (2000), Letónia (2001), Brasil (2002), Alemanha (2002), Romênia (2002), Espanha (2003), Sri Lanka (2003), Ucrânia (2003), Reino Unido (2003), Áustria (2005), Bélgica (2006), Chipre (2006), França (2006), Cuba (2006), Nova Zelândia (2006), Ilhas Maurício (2006), Islândia (2011) e Polónia (2011)²⁴.

No dia 4 de agosto de 1977, foi aprovada a Lei nº. 517/77²⁵, que estabelece "normas sobre a avaliação dos alunos e sobre a abolição dos exames de recuperação, bem como outras regras para mudar o sistema escolar". Em seu teor consta que:

Art. 2º. (...) No âmbito das atividades escolares, a escola implementa formas de integração a favor dos alunos deficientes, com a oferta de professores especializados, designados nos termos do Artigo 9 do Decreto Presidencial de 31 de Outubro de 1975, n. 970, mesmo pertencendo a cargos especiais, ou nos termos do quarto parágrafo do art. 1º da lei de 24 de setembro de 1971, n. 820. **A necessária integração especializada, o serviço sócio-psicopedagógico e as formas particulares de apoio devem também ser asseguradas de acordo com as respectivas competências do Estado e dos órgãos locais responsáveis, dentro dos limites da disponibilidade orçamental e com base no programa elaborado pelo conselho escolar do distrito.**

Art. 10. O **ensino obrigatório consagrada nas disposições atuais é cumprido, para crianças surdas e mudas, em escolas especiais ou nas classes comuns de escolas públicas, escolas elementares e médias, nas quais os serviços especializados necessários de integração e apoio são assegurados de acordo com as respectivas competências do Estado.** As autoridades locais são encarregadas de implementar um programa a ser preparado pelo conselho escolar do distrito. Artigo 175 do texto consolidado de 5 de fevereiro de 1928, n. 577 e artigo 407 do decreto real de 26 de abril de 1928, n. 1297, bem como todas as outras disposições em contraste com a implementação deste artigo. As regras sobre frequência escolar previstas nos artigos 28 e 29 da lei de 30 de março de 1971, n. 118.

Do exposto, conclui-se que, na Itália, compete ao Estado e aos órgãos locais responsáveis oferecer ao aluno surdo um ensino em escolas especiais, dotadas de integração

²⁴ Procopio, 2012.

²⁵ ITÁLIA, Lei nº. 511 de 4 de agosto de 1977, publicada no Diário Oficial nº. 224, de 18/08/1977. Disponível em: https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1977-0818&atto.codiceRedazionale=077U0517&queryString=%3FmeseProvvedimento%3D%26formType%3Dricerca_semplice%26numeroArticolo%3D%26numeroProvvedimento%3D517%26testo%3D%26annoProvvedimento%3D1977%26giornoProvvedimento%3D¤tPage=1. Acesso em maio, 2019.

especializada e serviço sociopsicopedagógico; ou em classes comuns de escolas públicas, nas quais os serviços especializados necessários de integração e apoio são assegurados de acordo com as respectivas competências do Estado. Isto é, seja em escola comum ou especializada, são assegurados ao aluno surdo serviços especializados de integração e apoio, cabendo à família escolher em qual escola a criança surda deve estudar.

Algumas famílias escolhem escolas ditas “normais”, com a ideia de que, quanto mais cedo a criança for integrada no “mundo ouvinte”, mais fácil será sua integração na sociedade. Contudo, mesmo com a presença de intérprete em sala de aula, nem sempre essa é a melhor escolha, considerando o fato de que, com frequência, os professores não sabem comunicar com o aluno surdo, o qual não consegue se comunicar nem com os professores, nem com os colegas de escola, mantendo o seu isolamento. Logo, a escola não se torna um lugar agradável, desmotivando consideravelmente o aprendizado.

Aderir às escolas especializadas italianas também nem sempre é a melhor escolha, ante a dificuldade que elas têm para manterem um alto padrão de ensino, e por, com frequência, oferecerem um programa escolar reduzido. Observa-se que os alunos surdos e surdo-cegos têm necessidades distintas e a eles o conteúdo escolar deve ser apresentado por meio de métodos didáticos distintos.

Nesse sentido, caminhou o Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi (ISISS), com sede em Roma, onde é aplicado o bilinguismo. O referido Instituto, inicialmente aberto apenas para alunos surdos, passou a aceitar alunos ouvintes, para melhor integração do aluno surdo à sociedade. Nesse contexto, o aluno ouvinte naturalmente aprende LIS. O Instituto²⁶ garante: aulas com um número reduzido de alunos para facilitar a aprendizagem e a socialização, professores especializados, assistentes de comunicação, intérpretes da LIS, quadros inteligentes (quadros interativos ligados à internet), sinais visuais (campainha, alarmes luminosos), monitor nas áreas comuns para avisos na LIS e internato estadual adjacente à escola.

No Brasil, também tem se usado a tecnologia para facilitar o acesso do aluno surdo ao conhecimento, bem como para promover as relações interpessoais. Neste sentido, um projeto da Universidade Federal do Pernambuco criou a ProDeaf²⁷, a qual se juntou ao

²⁶ <https://www.isiss-magarotto.edu.it/>. Figura 15.

²⁷ Ao se juntar com o Hand Talk, o ProDeaf deixou de existir desde o dia 29/01/2019, seus produtos foram descontinuados e o aplicativo retirado das lojas. <https://www.prodeaf.net/>

aplicativo Hand Talk²⁸, possibilitando, gratuitamente, a tradução automática de texto e áudio para Libras, sinalizada por um avatar (boneco) que aparece da tela do smart phone ou computador. Nesse mesmo sentido, foram criados²⁹ o VLibras, Uni Libras, e o Rybená, os quais possuem limitações na tradução, uma vez que não conseguem fazer uma adaptação do texto para Libras³⁰. Todavia, no que tange a esperar que o aluno italiano ouvinte naturalmente aprenda a língua de sinais, observa-se que o comportamento do aluno brasileiro não corresponde a tal expectativa. Na realidade, assim como é necessário estimular o aluno ouvinte a aprender a língua portuguesa, é imprescindível também estimulá-lo a ter um estudo formal da Libras, para conhecimento de sua

Hoje em dia, a surdez na Europa é tratada de forma bastante diversa. Há nações em que a pessoa surda se sente completamente integrada, em outras, assaz excluída. Para ilustrar essa situação, apresenta-se o contexto de vida da pessoa surda na Suécia e na Albânia.

Na Suécia, a qualidade do padrão de vida de todos os seus cidadãos é elevada. As pessoas deficientes têm um maior apoio estatal, que fornece todos os meios possíveis para derrubar barreiras arquitetônicas, culturais e sociais, para que as pessoas se sintam melhor integradas à sociedade. O sistema de ensino é altamente qualificado e aos alunos surdos são oferecidas escolas especiais com programa bilíngue, onde todos falam a SSL – língua de sinais sueca.

Ensinar em escola bilíngue requer uma preparação maior por parte dos docentes, afinal, além da fluência na SSL, eles devem aprender a ensinar o idioma sueco aos alunos surdos. Buscando sempre um aperfeiçoamento do corpo docente, a escola sueca ou envia anualmente os professores a Estocolmo para aprimorar a língua de sinais, ou os submete a cursos de SSL promovidos gratuitamente pelo Estado.

Por causa desse ambiente favorável, quase todos os alunos continuam a estudar depois de findo o ensino médio, escolhendo entre o ensino profissionalizante ou acadêmico. Esse contexto possibilita a formação de muitos profissionais surdos nas diversas áreas do conhecimento, não ficando restritos a trabalhos manuais, pois todos tiveram acesso ao serviço gratuito de intérpretes, o que faz do sistema educacional sueco um exemplo a ser seguido.

²⁸ <https://handtalk.me/app>

²⁹ PIXININE, Juliana. **Tech Tudo**. Tradutor de libras: 5 programas e sites que podem ajudar a conversar. Publicado em 29/01/2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/01/tradutor-de-libras-5-programas-e-sites-que-podem-ajudar-conversar.html>. Acesso em: maio, 2019.

³⁰ A Libras é bem jovem em relação à língua portuguesa, com um vocabulário mais restrito, assim, ao ser solicitada a tradução, o avatar não consegue compreender o significado de inúmeras palavras, fazendo a datilografia (sinalização de cada letra da palavras).

Situação muito diversa é encontrada no leste europeu, onde o número de crianças nascidas e crescidas na Europa oriental com alguma deficiência aumentou de 2 a 3 vezes, em dez anos, Procopio (2012) esclarece que:

Uma das explicações dadas a esse fenômeno é a dificuldade que esses países encontram em se adaptar ao capitalismo, o que leva a uma enfermidade mental e / ou física dos sujeitos diretamente envolvidos, mas isso acaba sendo apenas uma suposição porque não há dados confiáveis.

Tratando-se especificamente da Albânia³¹, que tem um sistema de saúde relativamente desenvolvido, em sua maioria fornecida pelo estado, relata-se que:

Na virada do século 21, os médicos da Albânia tinham mais de duas vezes mais pacientes do que o médico europeu médio. No entanto, houve uma redução considerável na incidência da maioria das doenças infecciosas (incluindo malária e sífilis, que foram especialmente generalizadas), e a expectativa de vida para homens e mulheres na Albânia está ligeiramente acima da média européia, em torno de 75 e 80 anos, respectivamente. Apesar das melhorias reais nos cuidados de saúde, a Albânia ainda tem uma alta taxa de mortalidade infantil - em grande parte resultado da má nutrição e da dificuldade de obter tratamento médico em muitas áreas rurais.

Em razão do seu colapso com o regime comunista em 1989, aderiu à economia de mercado e associou-se à União Europeia. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional prometeram ajuda financeira, mas em contrapartida exigiram privatizações, redução dos gastos públicos e a construção de um sistema aberto e pluralista que tolerasse grupos minoritários (BIBERAJ, 2019). Essa abertura a grupos minoritários possibilitou a agregação das pessoas surdas e o desenvolvimento da Língua de Sinais Albanesa (AlbSL) a partir de 1990, inicialmente com grande empréstimo linguístico ante a ausência de sinais para muitas palavras, como ocorreu no Brasil e Estados-Unidos, no nascimento da Libras e ASL.

A agremiação das pessoas surdas conduziu à formalização da Associação Nacional dos Surdos da Albânia (ANAD), filiada à Federação Mundial dos Surdos (WFD)³², que tem trabalhado duro para desenvolver uma comunidade surda mais forte, aumentando a conscientização sobre AlbSL, identidade surda e cultura surda. “Esses conceitos são relativamente novos na comunidade surda albanesa. No entanto, uma vez que você tenha uma comunidade surda, você terá uma voz de lobby mais forte que pode pressionar por um melhor

³¹ BIBERAJ, Elez; PRIFTI, Peter R. **Encyclopaedia Britannica**. Albania. Encyclopaedia Britannica, inc. 08/03/2019. Disponível em: <<https://www.britannica.com/place/Albania>>. Acesso em maio, 2019.

³² Disponível em: < <https://wfdeaf.org/who-we-are/members/wfd-members/name/albanian-national-association-of-the-deaf-anad/>>. Acesso: maio, 2019.

sistema educacional, oportunidades de estudar na universidade, direitos civis básicos (como ter carteira de motorista) e acesso a intérpretes qualificados”³³.

A AlBSL foi reconhecida oficialmente como língua de sinais na República da Albânia, por meio da Lei nº. 837, de 3 de dezembro de 2014. Esse fato ocorreu após a conclusão dos estudos de um Grupo de Trabalho Interministerial, lançado pelo Ministério da Previdência Social e da Juventude em março de 2014, como consequência da ratificação da CRPD em fevereiro de 2013. Em 2015, foi elaborado um estudo pioneiro sobre a necessidade de sua implementação, do qual extraem-se as seguintes informações³⁴:

Educação dos Entrevistados

83% do grupo da amostra frequentaram uma escola surda (escola primária e secundária) e 319 dos 434 entrevistados também completaram o programa educacional. Todos, com exceção de um (1), frequentaram a escola surda em Tirana. Sete (7) também tinham experiência de frequentar uma escola para alunos ouvintes, entre um e oito anos, enquanto 14 entrevistados frequentaram apenas uma escola para alunos ouvintes (de três a nove anos). No grupo da amostra, 16 de 434 pessoas frequentaram o ensino médio. No entanto, eles tiveram grandes dificuldades devido ao baixo nível de suas habilidades de alfabetização. 11 deste subgrupo teriam preferido frequentar a escola com um intérprete de língua de sinais. No entanto, isso teria sido impossível devido à falta de intérpretes. Apenas três (3) destes 16 entrevistados receberam ensino superior após o ensino médio, 1 na escola de arte e 2 nos países vizinhos (as informações coletadas não especificavam a instituição ou o programa de estudo). Esses 3 entrevistados também afirmaram ter encontrado dificuldades em seus estudos devido às fracas habilidades em ler e escrever na língua albanesa.

Emprego dos entrevistados

46% dos entrevistados disseram que são desempregados. De acordo com as estatísticas do INSTAT, a taxa geral de desemprego entre os cidadãos albaneses entre 15 e 64 anos é de aproximadamente 15%. Assim sendo, a taxa de desemprego de adultos surdos é 3 vezes maior do que entre a população ouvinte em geral. A respeito de a formação educacional e o emprego dos entrevistados, pode-se inferir que aqueles que frequentaram e graduaram em uma escola de surdos eram estatisticamente mais propensos a estar no emprego do que aqueles que não terminaram seus estudos, ou que frequentaram escolas para crianças ouvintes.

Acessibilidade linguística dos entrevistados

A fim de obter um diagnóstico da competência dos entrevistados em albanês escrito, um teste de leitura foi incluído na pesquisa. Uma história contendo 7 frases foi apresentada junto com 9 desenhos. Somente 7 pessoas (2% do total da amostra) foram capazes de selecionar fotos que estavam de alguma forma conectadas ao enredo e colocá-los em uma ordem aceitável. 38% de todos os entrevistados responderam imediatamente que eram analfabetos no idioma albanês e não quiseram participar do teste, e 23% (102 pessoas) escolheram imagens que não estavam semanticamente ligadas à história. O último grupo de 102 entrevistados pode, portanto, ser considerado analfabeto na língua albanesa, ao lado daqueles que se recusaram a participar deste teste. Isso pode ser comparado com o Censo Nacional de 2011, onde a taxa de analfabetismo para a população de 10 anos ou mais é de 2,8%, e a

³³ SKINNER, Robert. **Deaf Unity.** Albania and the Deaf Community. Publicado: 22/04/2013. Disponível em: < <https://deafunity.org/article-interview/robert-skinner-albania-deaf-community/>>. Acesso em maio, 2019.

³⁴ LAHTINEN, Inkeri; RAINÖ, Päivi. **Deaf People in Albânia in 2015. A survey study.** Albania: Finnish Association of the Deaf and the authors, 2016, p. 8/9. Disponível em: < https://www.kuurojenliitto.fi/sites/default/files/Liittokokous%202015%20lauantai/perussivun_liittiedostot/deaf_people_in_albania_2015_2.pdf>. Acesso em maio, 2019.

comparação mostra que a taxa de analfabetismo na escrita albanesa entre os adultos surdos é muito alta. Esta taxa permanece alta quando comparada à população ouvinte que tem alguma outra deficiência (com 15 anos de idade ou mais), cuja taxa de analfabetismo é de 21%.

Diante desse quadro, conclui-se ser imprescindível que a surdez seja abordada em sua concepção socioantropológica, a qual a concebe como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo. O Surdo deixa de ser tratado como um deficiente, e passa a ser considerado membro de uma comunidade minoritária, com direito a língua e cultura próprias. A língua de sinais assume um papel primordial com o fim de anular a deficiência lingüística, consequência da surdez, e permite que os Surdos se constituam membros de uma comunidade lingüística minoritária diferente (PEREIRA, 2011).

Para que as crianças se apropriem da língua de sinais, é imprescindível ter no ensino fundamental educadores surdos que tragam para a cultura escolar aspectos culturais das pessoas surdas (MARTINS, 2015), num contexto de educação bilíngüe, e não mais inclusiva ou integralista. A escolarização de surdos requer contextos acadêmicos específicos: a) estruturação do papel do intérprete no planejamento, no currículo e na avaliação dos processos de inclusão educacional; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades visuoespaciais; e c) projetos pedagógicos que promovam a participação da comunidade surda na escola (LACERDA & LODI, 2010; TUXI, 2009).

Partindo desse contexto mundial, extraem-se parâmetros para avaliar com clareza as políticas públicas municipais, implantadas na educação fundamental de crianças surdas em Anápolis-GO. Em que pese a previsão de escolas bilíngües na legislação municipal, estadual, federal e adesão à CRPD, não há nessa cidade uma única escola bilíngüe, e há escolas em que não há sequer um intérprete para alunos surdos, como é o caso da Escola Municipal Dona Alexandrina, fazendo com que a realidade anapolina se aproxime da albanesa e se distancie da sueca.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Trata-se de pesquisa causal, dentro do modelo de pesquisa conclusiva. Foi feita uma abordagem exploratória para conhecer melhor o problema da falta de inclusão da pessoa surda e os métodos empregados em seu sistema educacional. Houve levantamento bibliográfico de artigos científicos nacionais e estrangeiros, quase todos extraídos da internet, buscando-se a maior proximidade possível da realidade em outros países, para poder ser peneirado de acordo

com a cultura brasileira. Ou seja, após levantamento de dados norte-americanos e europeus, aplicou-se um juízo de valor quanto ao que é possível de ser implantado no Brasil ou não, especialmente no Município de Anápolis.

Esse juízo de valor extraiu parâmetros da Comunidade Surda Anapolina, por meio de reuniões na ASANA, onde foram coletados dados por meio de entrevistas presenciais sem questionário pré-definido e por estudos de caso. Na Associação não foi possível ter acesso a uma pessoa surda com ascendentes surdos, todos nasceram em famílias ouvintes, a maioria nasceu surda ou adquiriu a surdez na primeira infância, como consequência de alguma patologia ou em razão de um acidente, ou seja, a maioria ficou surda antes da apropriação da língua portuguesa, um dos motivos da ausência de domínio sobre a língua majoritária.

Dos 39 entrevistados, apenas 5 concluíram curso superior (3 mulheres e 2 homens), todos fizeram pedagogia em Anápolis, por contar com suporte de intérpretes. Nessa estatística, não foram computados jovens e adolescentes. Deste grupo, foi extraído outro dado: um nítido atraso escolar em comparação com alunos ouvintes com a mesma idade. Para não causar nenhum constrangimento, não foram aplicados testes de proficiência e compreensão em língua portuguesa, mas, numa reunião em que foram abordados temas como “CNPJ”, “pessoa jurídica”, “inscrição na Receita Federal”, “escritura de imóvel”, “cartório de registro de imóveis”, houve muita dificuldade de compreensão por parte da grande maioria, principalmente no que concerne a conceitos abstratos.

Do grupo que concluiu a graduação, apenas um concluiu curso de especialização em sentido amplo em Letras-Libras. Este grupo não tem domínio da língua portuguesa, possuindo dificuldade de compreensão especialmente quanto ao uso de preposições, conjugação verbal e artigos por serem inexistentes na língua de sinais.

O documentário “Sou Surda e não sabia” e o livro “O voo da gaivota” de autoras francesas, com conteúdo autobiográfico, foram fundamentais para a compreensão de termos como: Identidade Surda, Cultura Surda e Comunidade Surda. O leitor ou o espectador é praticamente conduzido a uma experiência como pessoa surda.

Essa pesquisa não é conclusiva, e visa proporcionar esclarecimento e compreensão quanto às práticas educacionais aplicadas às pessoas surdas. Por ser uma pesquisa ampla de dimensão continental, foi feita a análise de uma pequena amostra de dados primários obtidos de métodos pedagógicos empregados especialmente nos EUA, Itália, França e Albânia.

4 RESULTADOS, DISCUSSÃO, CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO

Neste estudo não é feita uma valoração quanto aos avanços da ciência, especialmente quanto à evolução dos aparelhos de amplificação do som e dos implantes cocleares. O cerne da questão é a análise da implantação do oralismo e do bilinguismo no mundo ocidental, ao longo dos séculos. Como resultado, restou evidente que o oralismo representou um retrocesso, por enfatizar a surdez como patologia. No quadro que demonstra a adesão dos países do mundo inteiro à CRPD, extrai-se que quase todos eles assinaram a convenção.

Os EUA não a ratificaram formalmente, mas adotam práticas avançadas de acessibilidade na educação de surdos, tendo a primeira e única universidade bilíngue do mundo, oficialmente fundada em 1857. As aulas são ministradas em ASL, possibilitando que os Surdos desenvolvam suas habilidades nas mais diversas profissões, situação esta muito diversa da Anapolina, onde verificou-se do êxito acadêmico apenas na graduação em pedagogia.

O oralismo faz com que a escola deixe de ser um local de aprendizado para se tornar um espaço terapêutico. O bilinguismo aborda a surdez em sua concepção socioantropológica, concebendo o indivíduo como membro de uma comunidade minoritária, com direito à língua e cultura próprias, e não como portador de uma patologia, da qual deve ser urgentemente curado.

Foram observados avanços na legislação brasileira em suas três esferas, indicando que o caminho é o bilinguismo. Todavia, a realidade Anapolina se encontra distante, porque suas práticas educacionais não são voltadas para incluir o aluno surdo. A realidade demonstra que: o intérprete, quando presente, é apenas um tradutor, não participando da construção do processo pedagógico; o professor elabora suas aulas com foco no aluno ouvinte, esquecendo que o aprendizado do aluno surdo se dá eminentemente por meio visual; e a escola não adota instrumentos visuais para dar acessibilidade ao aluno surdo.



FIGURA 1 – Alfabeto em Libras
 Fonte: www.cursodelibras.org/alfabeto/

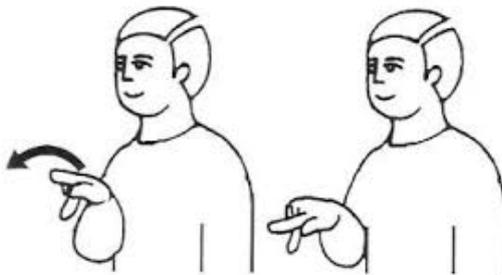


FIGURA 2 – Sinal em Libras da palavra “professor”
 Fonte: www.slidex.tips



PROFESSOR

FIGURA 3 – Sinal em Libras da palavra “professor”
 Fonte: Felipe, Tanya A. Libras em Contexto : Curso Básico : Livro do Estudante / Tanya A. Felipe. 8ª. edição-
 Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

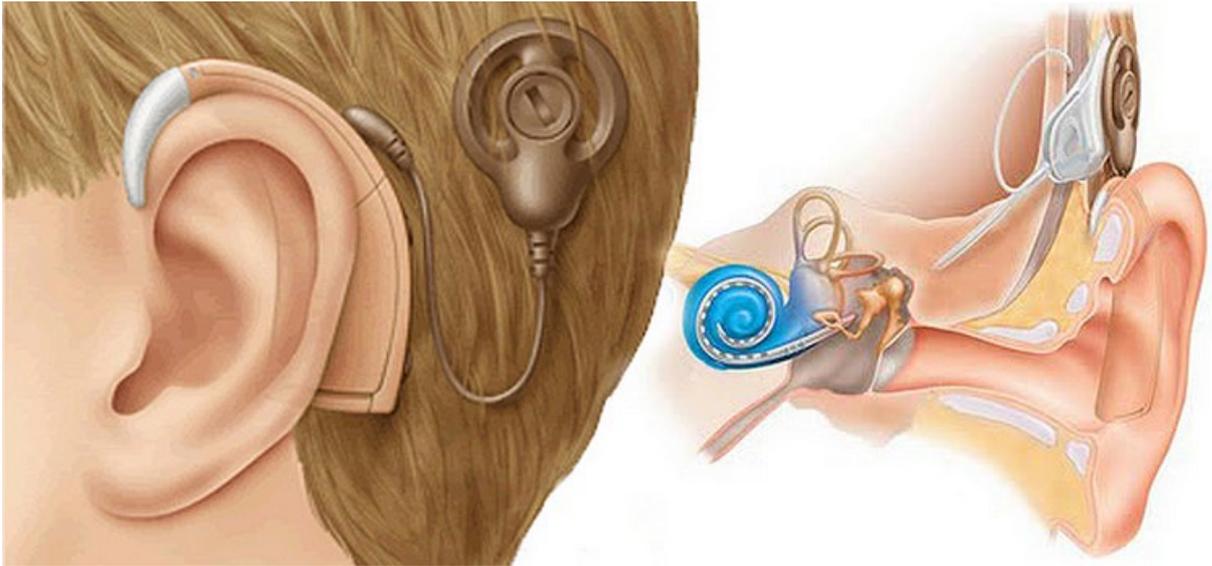


Figura 4 – Implante Coclear

Fonte: https://www.google.com/search?q=implante+coclear&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiUg6OcsbXiAhWtlkKHRxhBCwQ_AUIDigB&biw=690&bih=540#imgcr=6lxtiPmxpu_kM:

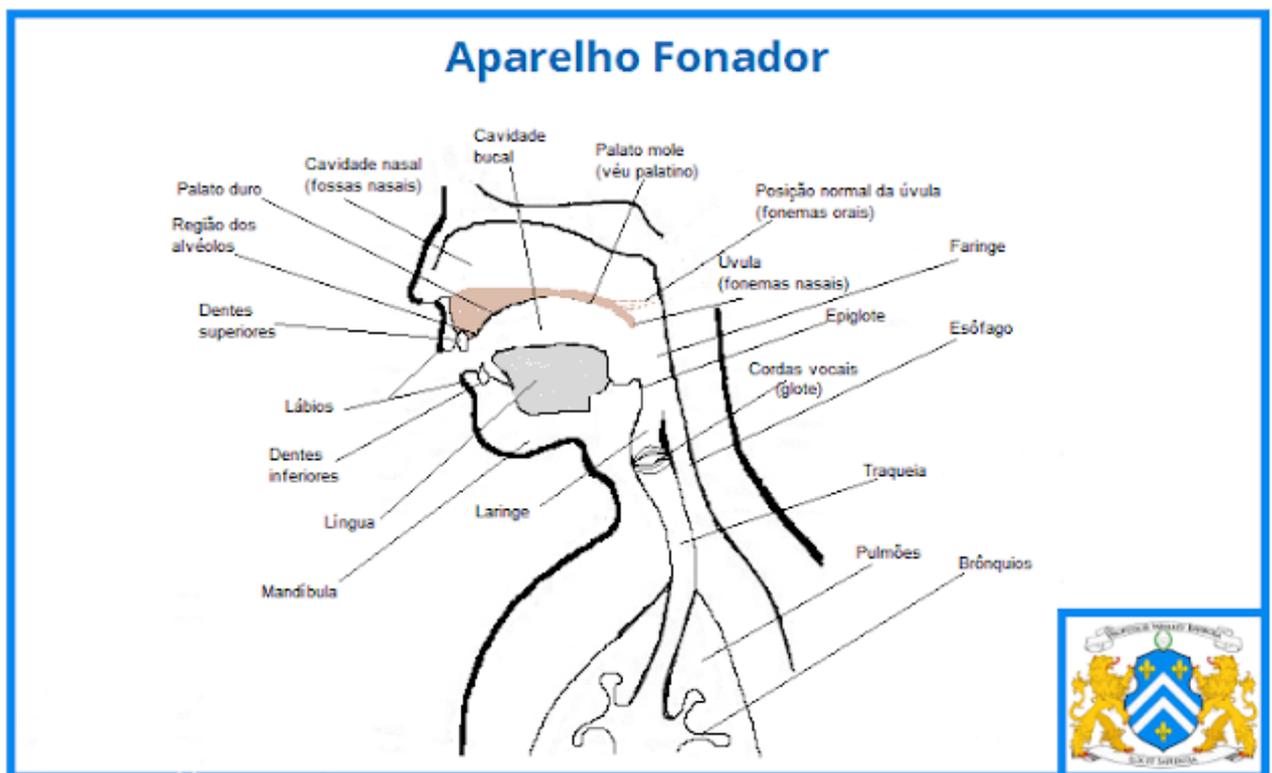


Figura 5 – Aparelho Fonador

Fonte: Gramática on line da língua portuguesa – GOLIP. <http://gramaticagolip.blogspot.com/2017/04/023-aparelho-fonador.html>



Figura 6 – Fachada atual de onde foi a residência do Abade l'Épée, 14, Rue Thérèse, Paris 75001, França.
 Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/14+Rue+Th%C3%A9r%C3%A8se,+75001+Paris,+Fran%C3%A7a/@48.8663028,2.3353467,3a,60y,16.19h,87.94t/data=!3m6!1e1!3m4!1svJXnvxb2d3mpfgGolwt7w!2e0!7i16384!8i8192!4m5!3m4!1s0x47e66e254af156f7:0xefc0a08381b5a78b!8m2!3d48.8663442!4d2.3353463>



Figura 7 – Monumento em homenagem ao Abade de l'Épée dentro do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.

Fonte: https://www.google.com/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x47e671c245485215%3A0x65dfb41f55f0bd56!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e115!4shttps%3A%2F%2Flh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipNcdyg0yhwiLk9ya-s6wkf4bnjvmkLRUT6CN9G%3Dw120-h160-k-no!5sinstitut%20national%20de%20jeunes%20sourds%20de%20paris%20histoire%20-%20Pesquisa%20Google&imagekey=!1e1!2shttp%3A%2F%2Fwww.ascom.ufpa.br%2Flinks%2Fimagens%2FINSJ%25203_Foto%2520Lindalva%2520Morales.jpg&sa=X&ved=2ahUKEwi0v6qG57biAhU2GrkGHUV4ADIQoiwDnoECA0QBg



Figura 8 – Vista do pátio interno e das instalações do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.

Fonte: https://www.google.com/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x47e671c245485215%3A0x65dfb41f55f0bd56!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e1!5!4shttps%3A%2F%2Ffiles1.structuredata.de%2Ffiles%2Fphotos%2F64%2Fparis_institut_des_jeunes_sourds%2Fdscf0146.jpg&sa=X&ved=2ahUKEwi0v6qG57biAhU2GrkGHUV4ADIQoiowDnoECA0QBg



Figura 9 – Portão de acesso - Fachada do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris.

Fonte: https://www.google.com/maps/uv?hl=pt-BR&pb=!1s0x47e671c245485215%3A0x65dfb41f55f0bd56!2m2!2m2!1i80!2i80!3m1!2i20!16m16!1b1!2m2!1m1!1e1!2m2!1m1!1e3!2m2!1m1!1e5!2m2!1m1!1e4!2m2!1m1!1e6!3m1!7e1!5!4shttps%3A%2F%2Ffiles1.structuredata.de%2Ffiles%2Fphotos%2F64%2Fparis_institut_des_jeunes_sourds%2Fdscf0146.jpg&sa=X&ved=2ahUKEwi0v6qG57biAhU2GrkGHUV4ADIQoiowDnoECA0QBg



Figura 10 – Universidade Gallaudet

Fonte: <https://staticshare.america.gov/uploads/2014/11/Chapel-Hall-3.jpg>



Figura 11 – Gallaudet University. Detalhe da escultura de Thomas Hopkins Gallaudet e de Alice Cogswell, feita por Daniel Chester French, em 1889.

Thomas Hopkins Gallaudet and Alice Cogswell, detail of a sculpture by Daniel Chester French, 1889; at Gallaudet University, Washington D.C.

Fonte: <https://www.britannica.com/biography/Thomas-Hopkins-Gallaudet/media/224249/129435>



Figura 12 – Gallaudet University

Fonte: <http://deafashionworld.blogspot.com/2013/06/gallaudet-university.html>



Figura 13 – Gallaudet University

Fonte: <http://deafashionworld.blogspot.com/2013/06/gallaudet-university.html>



Figura 14 – Bettino Ricasoli, 1880.

Fonte: [http://www.storiadeisordi.it/public/Image/Ricasoli-Bettino\(1\).jpg](http://www.storiadeisordi.it/public/Image/Ricasoli-Bettino(1).jpg)



Figura 15 – ISISS

Fonte: <http://storiadeisordi.blogspot.com/2014/12/lo-sforzo-inutile-dei-pionieri-della.html>

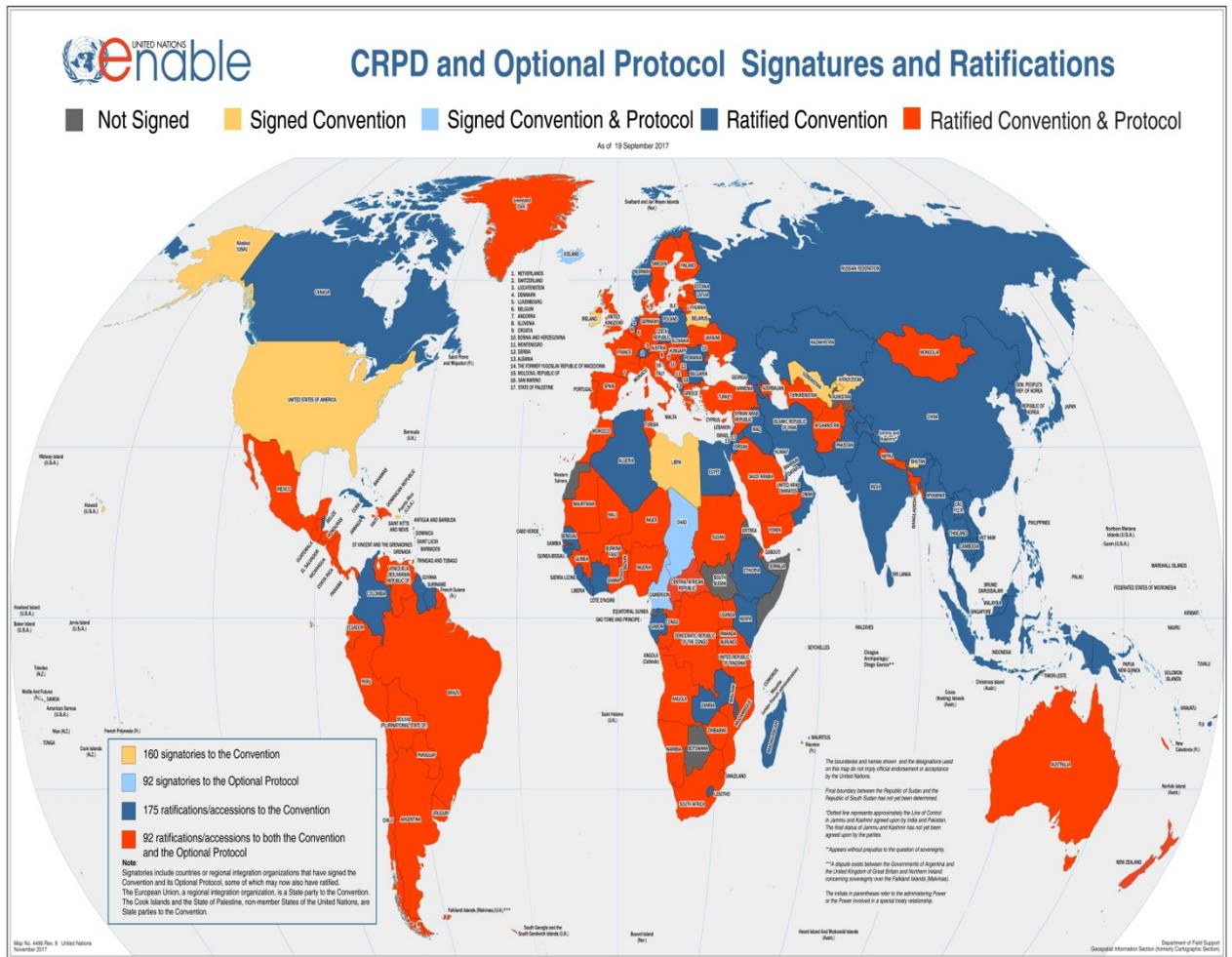


Figura 16 – Assinaturas e ratificações à CRPD e ao Protocolo Facultativo
 Fonte: <https://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>

REFERÊNCIA

- ANÁPOLIS. Lei Municipal nº. 3.775, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Anápolis**. Anápolis, GO, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.leis.anapolis.go.gov.br/leis/page/listaLeisOrdinarias.jsf>>. Acesso em: abril, 2019.
- BENTES, J. A. de O, HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 67, out.-dez. 2016, p. 851-874.
- BIFARONI, T. G. B. Q. **Libras**. PUC Goiás. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br>>. Acesso em: junho, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 out. 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: abril de 2019.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Edição Especial n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 51-69.
- GOIÁS. Lei Estadual nº. 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado [de] Goiás**, 22 jul. 2015. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>. Acesso em: abril, 2019.
- LABORIT, E. **O Vôo da Gaivota**. (Le Cris de la mouette, Paris : Robert Laffont, 1994). Tradução Lelita Oliveira. São Paulo : Editora Best Seller, 1995.
- MARTINS, V. R. de O., ALBRES, N. de A., SOUSA, W. P. de A. S., Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, v. 26, n.3(78), set.-dez./2015, Campinas: Editora UNICAMP, 2015, p. 103-124.
- MEDEIROS, D. Políticas Públicas e Educação de Surdos: na territorialidade das negociações. **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 10, n.21, jan.-jul./2015, Getúlio Vargas-RS: Faculdade IDEAU, 2015.
- MORGENSTERN, A. "Introductionn à la Langue des Signes Française: la place du sourd et de sa langue en France" (Introdução à Língua de Sinais Francesa: o lugar do surdo e de sua língua na França). **La Clé des Langues**. Lyon: ENS de Lyon/DGESCO, abril 2015. Disponível em: <<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/miscellanees/introduction-a-la-langue-des-signes-francaise-la-place-du-sourd-et-de-sa-langue-en-france>>. Acesso em: maio 2019.
- MORI, N. N. R, SANDER, R. E., História da Educação dos Surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 02 a 04 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: abril 2019.
- OCHRONOWICZ, Igor, e HERMAN, Sandrine. **Sou Surda e não sabia** (Sourds et malentendus – Surdos e deficientes auditivos). Realização: Igor Ochronowicz. Produção: Luc Martin-Gousset e Françoise DAVISSE. Companhia produtora: Point Du jour, France 5.

Documentário. 2009. Duração: 01:09:26. https://www.youtube.com/watch?time_continue=4098&v=Vw364_Oi4xc. Acesso em: 06.12.2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

PEREIRA, M. C. da; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO., R.; **LIBRAS – conhecimento além dos sinais**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PROCOPIO, D. **Un mondo silenzioso che si fa sentire: la Cultura Sorda in Italia e in Europa**. Tesi di Laurea di Debora Procopio. Università Cattolica Del Sacro Cuore. Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere. Corso di laurea in Relzioni Internazionali. Milano: 2012.

RIBEIRO, C. B. & SILVA, D. N. H., Trajetória Escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 33, Brasília: UnB, 2017, p. 1-8.

SERRANO, M. M., A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. **MATRIZES**. Ano 3 – nº 1, ago./dez. 2009. São Paulo: USP, 2009.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

STROBEL, Karin L. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin L. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.