



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ENSAIO SOBRE A SURDEZ: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

MARTINA MONTEIRO MARTINO

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Fátima Lucília Vidal Rodrigues

**BRASÍLIA - DF
2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARTINA MONTEIRO MARTINO

ENSAIO SOBRE A SURDEZ: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues

**BRASÍLIA - DF
2011**

MARTINO, Martina Monteiro.

Ensaio sobre a surdez: Perspectivas Históricas/ Martina Monteiro
Martino. – Brasília, 2011.

65f.

Ensaio – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Palavras-chave: Educação de Surdos, Educação Inclusiva.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARTINA MONTEIRO MARTINO

ENSAIO SOBRE A SURDEZ: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar (Examinadora)
Universidade Paulista - UNIP

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Examinador)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Dedico este trabalho à minha irmã Mariane, que me lembra a todo tempo o parâmetro da normalidade: o normal é amar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me iluminar e me ajudar a encontrar meu caminho.

Aos meus pais, por todo o amor, dedicação e confiança, acreditando sempre que eu poderia e posso ser o que eu quiser. Ao papai pelo exemplo, pelas palavras de apoio. À mamãe pela devoção, pela resignação, pelo suporte.

A toda minha família, cada um deles, tios e primos, que sempre me apoiaram.

Aos meus compadres Raquel e Márcio.

Um agradecimento especial à vó Olga (*in memoriam*), pelo exemplo de força, coragem e determinação. Por manter a família unida acima de tudo. Por escolher sempre o que é correto.

À família que não é de sangue, mas de coração. Tia Regina e filhos, tia Matilde, Mada, vó Zuza, Gal, Umberto, Bruna e Maria Lúcia.

À Denise, por ser uma mãe, babá, amiga.

Às amigas, que são irmãs que eu escolhi: Nathália, Raquel, Agnez, Larissa e Vanessa, por me darem alento, por estarem do meu lado sempre que precisei.

Aos meus maravilhosos professores, que além de me ensinarem conteúdos, me ensinaram sobre a vida. É neles que me espelho e é como eles que eu sempre sonhei ser. Ao Professor Bareicha, como professor e como coordenador, que me deu forças quando eu quis desistir. À Professora Edeilce, quem primeiro me mostrou esse mundo encantador dos Surdos e me incentivou a seguir esse sonho. E à Professora Fátima, por acreditar em mim, me dar forças, apoio, conselhos; por me passar tanta paz e tranquilidade. Por me fazer acreditar que era possível.

"Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade"

Artigo 01 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

RESUMO

A educação de alunos surdos sempre apresentou uma série de limitações e dificuldades causadas pela barreira de comunicação. Podemos ver, ao longo da história da educação surda, que diversos métodos e filosofias foram tentados, como o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. Cada um, com seus prós e contras, sempre gerando muita discussão e polêmica. Várias tentativas de inclusão escolar, primando pela não-manutenção do analfabetismo funcional tiveram insucesso, mas a comunidade Surdas tem lutado para garantir os direitos de todo e qualquer cidadão. Este ensaio tem como objetivo apontar como, historicamente, a educação dos surdos foi se constituindo.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The education of deaf students has always presented a series of limitations and difficulties caused by the communication barrier. We can see throughout the history of deaf education, various methods and philosophies that have been tried, such as oralism, total communication and bilingualism. Each one, with its pros and cons, always generating lots of discussion and controversy. Several attempts of school inclusion, striving for non-maintenance of functional illiteracy were unsuccessfully but the Deaf community has struggled to secure the rights of every citizen. This paper aims to point out how, historically, the education of the deaf was constituted.

Keywords: Deaf Education, Inclusive Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
PARTE I	
MEMORIAL.....	13
PARTE II	
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 – SUJEITO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	24
1.1 O Sujeito Surdo	24
1.2 História e Políticas de Educação para Surdos	24
1.2.1 <i>A Surdez: da Antiguidade à Idade Média</i>	25
1.2.2 <i>Do Renascimento ao Congresso de Milão</i>	27
1.2.3 <i>Evolução das Concepções sobre a Surdez</i>	31
1.2.4 <i>Reconhecimento da Diversidade</i>	38
CAPÍTULO 2 – O SUJEITO SURDO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	46
2.1 Exclusão e Segregação.....	47
2.2 Integração e Inclusão	49
2.3 Deficiência e Diferença.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
PARTE III	
PERSPECTIVAS FUTURAS	58
REFERÊNCIAS	59

APRESENTAÇÃO

Este ensaio monográfico é resultado do desejo de conhecer mais sobre o Surdo e sua história, que tem por objetivo retratar historicamente a surdez. Como um ensaio, é um texto breve sobre a descrição e análise da história da surdez seguida de uma reflexão acerca do tema.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira é o memorial, no qual é relatada a vida e trajetória acadêmica da autora.

Na segunda parte, o ensaio em si, que aborda a história da surdez, a qual é relatada a partir da evolução e a mudança de trato com o sujeito surdo e em seguida analisada dentro do viés das políticas públicas.

Por fim, na terceira parte são articuladas perspectivas futuras, metas e planos para tempos vindouros.

PARTE I

MEMORIAL

Nasci em Viçosa, Minas Gerais, em 19 de junho de 1987, numa fria manhã de outono. Minha mãe, formada em matemática pela UFV (Universidade Federal de Viçosa), era bancária e meu pai, marmorista e comerciante. Fui a segunda de três filhos. Minha irmã mais velha, Mariane, tinha um ano e dois meses quando nasci. Ela tem Síndrome de Down.

Hoje em dia, quando se tem um filho com alguma síndrome pode-se procurar escolas ou clínicas especializadas onde a criança terá um atendimento específico e os pais, orientação. Isso não diminuirá os transtornos e dificuldades que ela e a família terão de enfrentar ao longo da vida, mas já facilita bastante. Vinte e cinco anos atrás, não havia tantos recursos, muito menos em uma pequena cidade do interior.

Minha mãe só soube da síndrome quando minha irmã nasceu. Foi um choque, ninguém da família nunca tinha ouvido falar, ninguém sabia o que era. Nossa avó fez até promessa para que a menina “se curasse”. O médico, vendo seu desconcerto, disse que uma alternativa seria que ela entregasse o bebê para a adoção. Apesar do susto e do assombro das dificuldades que estariam por vir, ela buscou recobrar a calma e ver claramente: acima de tudo, era sua filha, e a mamãe já a amava antes mesmo de ela existir. Sendo assim, obviamente se recusou, e a partir daí buscou todas as informações possíveis sobre o assunto. Ela guarda até hoje alguns dos livros que comprou na época. Livros com descrições como mongolóide, retardado - atualmente um linguajar que parece absurdo, mas até então era tudo que se tinha.

Com as informações que conseguira sobre a síndrome - como dificuldade de fala, atraso de aprendizado, hipotonia muscular – ela buscou todos os profissionais que pudessem ajudar. A Mariane tinha fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, professores e psicólogo. Minha mãe estudou diversos

métodos pedagógicos de intervenção. Minha irmã teve praticamente todo o suporte que uma criança com síndrome recebe nos dias de hoje.

A Mariane foi se desenvolvendo e ficando mais linda a cada dia. Era um bebê meigo e tranquilo. Era risonha e não era de chorar muito. Cativava qualquer um que pusesse os olhos nela. Aos poucos a família e os amigos foram se “acostumando” com a ideia, aceitando o fato de ela ser especial.

O seu aniversário de um aninho foi uma das festas mais movimentadas da cidade. Ganhou tantos presentes que não cabiam em um quarto. Minha mãe, sendo a caçula das meninas de sua casa, foi a última dos seis irmãos a ter filhos, e o papai, caçula de três irmãos também foi o último deles. Além de tantos parentes - tios, primos, avós - e dos amigos, todos muito desejosos de finalmente conhecer a primogênita do casal, ainda tinham vários curiosos na festa para ver “a tal menina especial” que havia nascido.

Mesmo desencorajada por algumas pessoas de ter outros filhos, pois uma criança assim “daria muito trabalho”, minha mãe engravidou de novo e eu nasci. Fui um bebê alegre e ativo. Por volta dos nove meses já andava e já começava a falar, mais ou menos ao mesmo tempo em que a Mariane. Com a nossa pouca diferença de idade e as roupinhas parecidas (que os pais têm mania de colocar), nós parecíamos gêmeas, exceto por ela ser morena e eu, loira.

A mamãe já estava satisfeita com duas filhas, mas o papai queria um menino para levar o nome da família adiante. E, exatamente no dia do aniversário de três anos da Mariane, quando eu tinha um ano e dez meses, nasceu o caçula. Ele recebeu o nome do nosso avô paterno, Antonio Martino Neto, mas nós o chamamos apenas de Neto.

No mesmo ano, mamãe decidiu colocar a Mariane na escolinha, pois ela já tinha três anos e isso a ajudaria no seu desenvolvimento. Ela a acordava cedo, lhe vestia o uniforme e a preparava para a escola. Eu acordava junto e queria levá-la também. Às vezes, vestia um de seus uniformes e enquanto ela carregava a mochila, eu carregava a lancheira (só para ter o que carregar também). Um dia, pedi para ficar, e a professora disse que não tinha problema. Só que no outro dia pedi de novo, e no outro também, e no outro também. Minha mãe não viu outra solução se não me matricular.

Contam que eu adorava ir à escolinha, e participava de todas as atividades. Havia ficado na mesma turminha da minha irmã, e por isso, cuidava muito dela.

Terminava os deveres dela, deitava-a na caminha que tinha na sala se ela quisesse dormir, guardava seu material, não deixava que ninguém brigasse com ela. Com tanta intervenção minha, a professora sugeriu à minha mãe que nos colocasse em turmas separadas, para que a Mariane tivesse mais autonomia.

É claro que eu não me lembro de muita coisa dessa época, mas os parentes próximos, mais velhos, relatam que nós éramos muito unidas, que eu protegia a Mariane de tudo e cuidava muito dela. Mesmo tendo problemas na dicção, eu sempre fui a que melhor compreende o que ela diz.

A escolinha onde estudamos era maravilhosa, tivemos muita sorte por estudar lá. Era uma escola particular, e seus diretores eram também professores da faculdade de educação na UFV. Em uma época em que a grande maioria dos professores de educação infantil possuía apenas magistério, na nossa escolinha quase todos tinham formação pedagógica universitária. Muitos deles eram ex-alunos ou estagiários da universidade, e passavam por um rigoroso acompanhamento. Além disso, a escola prezava pela educação continuada, realizando frequentemente cursos, palestras e seminários, não só para os professores, mas também para os pais.

Atualmente, começou a se falar muito em desenvolvimento sustentável, consciência ecológica, reciclagem e cuidado com o planeta; mas na nossa escolinha já se falava de tudo isso há vinte e cinco anos. Trabalhávamos com sucata, material reciclado, tínhamos uma horta, fazíamos passeios na universidade. Até o parquinho tinha balanços feitos com pneu velho. Foi uma aprendizagem muitíssimo rica!

Anos depois, foi a vez de o Neto entrar na escola. Mais tarde, já próximo da alfabetização, nossos pais enfrentaram um tipo diferente de problema: ele aprendia tudo com muita facilidade, e era o primeiro a terminar as tarefas. Por uns três anos consecutivos suas professoras sugeriram adiantá-lo uma série, mas nossa mãe, alegando sua imaturidade em outros aspectos, além de sua pouca idade, negou. Mesmo assim tudo correu bem, pois as professoras tiveram jogo de cintura e deram um jeito: liberavam-no para jogar joguinhos ou até sair de sala quando já tinha terminado seus afazeres, para não atrapalhar os outros colegas.

Desde muito cedo ele demonstrou grande facilidade com raciocínio lógico e cálculo. Com cinco anos já era perito no vídeo game. Ao final de cada fase do jogo, os pontos conseguidos eram somados aos que o jogador já possuía. Ele

brincava de somar os pontos antes que o resultado aparecesse na tela. Nesse mesmo jogo, ao coletar cem moedinhas ganhava-se uma “vida”, ou seja, mais uma chance de jogar. Assim, entender o sistema monetário foi fácil; ele apenas perguntou à mamãe se um real era como uma vida e as moedinhas como os centavos. Ela não precisou explicar mais nada.

Mais ou menos em 1993 nossos pais se separaram. O papai foi morar com o nosso avô paterno que, felizmente, morava na casa em frente à nossa. Moramos lá com a mamãe por mais uns dois anos, quando ela foi convidada a se transferir para o banco aqui em Brasília. Como dois dos seus irmãos já moravam aqui na cidade, ela viu a possibilidade de se mudar para cá, pois seria bom para sua carreira e nós, seus filhos, teríamos mais oportunidades. Ponderando tudo isso, ela aceitou e nos mudamos.

No começo foi bem difícil a adaptação. Uma cidade estranha, nenhum conhecido além dos nossos tios e primos, e as mudanças de casa e de colégio praticamente anuais. No primeiro ano aqui, a Mariane foi para uma escola especial e eu estudei na Escola Classe 08 do Cruzeiro. No ano seguinte, eu mudei para o mesmo colégio que o meu irmão tinha ido estudar, a Escola Classe 108 Sul, e no ano seguinte fomos para a Escola Classe 206 Sul, para estudarmos todos no mesmo colégio, pois lá minha irmã foi aceita na classe regular.

Com certeza, um período bem complicado. Além de ficarmos distantes do nosso pai e da nossa cidade natal, fomos perdendo contato com os colegas das escolas por onde íamos passando. Essas constantes mudanças dificultavam qualquer criação de vínculos.

Foi assim, atordoado, até nos estabilizarmos em 1998, na Asa Norte. Passei a estudar num colégio particular perto de casa, a Mariane continuou na E.C. 206 sul e o Neto foi estudar em um colégio preparatório para o Colégio Militar de Brasília.

Estudei durante três anos nesse colégio, mas me enganei quando imaginei que lá eu finalmente criaria vínculos. Aos dez anos, quando ingressei na quinta série, eu ainda era bem moleca, gostava de brincar de boneca, andar de bicicleta e assistir desenhos animados. Já as meninas da minha turma estavam mais adiantadas, falavam de moda, beleza, e sobre namorados.

Não fui acolhida pelo grupinho, pois era muito “infantil” para elas.

Trabalhos coletivos eram uma angústia, já que ninguém queria fazer grupo comigo. A maioria dos professores entendia o meu afastamento como desinteresse e rebeldia, e acabavam por ter certa implicância comigo.

No ano seguinte, quando eu estava na sexta série, fiz amizade com algumas meninas da quinta, que tinham a minha idade. Eu desejava, secretamente, reprovar o ano para ficar naquela turma onde eu tinha colegas e me sentia à vontade.

Para o bem ou para o mal, isso não aconteceu, e na oitava série mudei de escola mais uma vez. Fui estudar no colégio Sagrada Família, onde havia também o ensino médio e minha mãe achou melhor que eu já fosse me adaptando.

Foi no SAFA (como nós o chamávamos) que eu finalmente finquei raízes e enfim fiz grandes amizades que me acompanham até hoje. Aquela foi uma época muito gostosa, que me rendeu boas lembranças que ainda guardo com carinho.

Durante a infância e adolescência, como quase todas as crianças, meus irmãos e eu fizemos várias atividades extra-escolares. Eu, e mais tarde o Neto, fizemos inglês; ele fez caratê e eu balé. Pensando no desempenho escolar, mamãe nos colocou no Kumon de matemática (o que era um suplício para mim, ainda mais por que o Neto era mais novo que eu era muito melhor). Mariane e eu fizemos natação, mais tarde meu irmão e eu fizemos digitação (outro sufoco, pois ele avançava de nível numa velocidade incrível enquanto eu ficava para trás); depois Neto e eu fizemos um curso para modelos. Esta é uma época do passado que ele pode não admitir, mas ele fez; e era tão lindo que poderia ter feito sucesso.

Foi nesse período, durante o curso para modelos, aos meus doze anos, que comprando um vestido novo para um desfile, minha mãe percebeu que os vestidos não estavam assentando bem no meu corpo. Ficavam bem de um lado e meio frouxo do outro. Intrigada, ela observou atentamente e notou que havia algo errado com as minhas costas. Ao me levar ao ortopedista, descobrimos que eu estava com escoliose, uma torção lateral onde a coluna toma uma sinuosidade em forma de “s”. Já estava inclusive bem avançada, com 36°.

Os médicos tem um consenso de que até 20° é discreta, e que pode ser resolvida com exercício para o fortalecimento da musculatura das costas ou reeducação postural; e que acima de 40° já está bem avançada, podendo

comprimir os órgãos internos, indicativo de intervenção cirúrgica. O problema é quando ela se encontra no meio do caminho, como a minha estava. Em casos assim, depende do médico, da sua linha de formação, dos seus métodos.

O primeiro médico com quem me consultei optou pelo uso de uma órtese, um colete corretivo chamado Colete de *Milwaukee*. Existem algumas variações, mas o que eu usei era uma cinta de polímero (espécie de plástico rígido) que se encaixava na cintura e quadril, onde eram presas três barras de metal, uma na frente e duas nas costas, que se estendiam até um suporte no pescoço, com a intenção de “esticar” a coluna. Ele incomodava bastante, impedia muitos dos meus movimentos e não era apenas feio, era horrível.

Após alguns meses de uso, o acompanhamento com radiografias deixou a mim e a minha mãe insatisfeitas, pois a redução era mínima, e o desconforto muito grande. Daí em diante, foi uma peregrinação de médico em médico buscando alguma solução.

Por fim, consegui ser atendida no hospital Sarah Kubitschek, onde adotaram o uso do colete tipo *Boston Brace* ou bivalvado, que tem duas partes inteiriças de polímero que se encaixam e se prendem com velcro. Ele é moldado primeiramente em gesso, sob medida. É tipo um espartilho, vai da altura das costelas, abaixo do seio, até o quadril. O Sarah opta por tentar todos os métodos possíveis antes de qualquer intervenção cirúrgica.

Mas há um problema em todos esses métodos que adotam coletes. A premissa deles é que o colete irá estagnar a evolução da torção (ou seja, não melhora; apenas evita que piore) desde que utilizados ininterruptamente até o crescimento total da estrutura óssea; ou seja, por volta dos vinte e um anos.

Mas, aos quinze anos, depois de peregrinar por tantos médicos e métodos, minha escoliose havia aumentado, chegando a 55°. Junto com a torção da coluna, há uma torção da caixa torácica, que resulta numa compressão dos órgãos. Minha capacidade pulmonar já estava a 70%. Se a escoliose continuasse progredindo, poderia haver danos irreversíveis, além de inviabilizar totalmente uma gravidez no futuro.

Por tudo isso, mudamos mais uma vez de médico e decidimos seguir sua recomendação de operar. A cirurgia durou por volta de seis horas. Sedada com uma anestesia geral, abriram minhas costas e, com a ajuda de um aparelho, esticaram a coluna o quanto puderam, dentro de um limite de segurança. Caso

esticassem muito, poderia haver o rompimento da medula e então eu perderia o movimento das pernas. Depois de esticada, prenderam a ela uma haste de titânio para dar sustentação. Fiquei cinco dias internada após a cirurgia, e então meu novo colete ficou pronto. Teria de usá-lo durante seis meses para aguardar a total calcificação da coluna.

Ainda tenho 18° de escoliose, mas “estiquei” três centímetros no centro cirúrgico. O processo de recuperação foi lento e doloroso, mas depois dos seis meses já estava bem e podia ficar sem o colete. Meus movimentos foram voltando aos poucos e hoje em dia não sinto praticamente nada, só dói no frio ou se eu me exceder em alguma situação, como carregar algum objeto mais pesado.

A cirurgia foi feita no ano que eu fazia o primeiro ano do ensino médio. Mesmo tendo sido programada para as férias do meio do ano, como ela foi realizada em um hospital em Belo Horizonte, perdi algumas aulas e provas para viajar para alguns exames prévios e coleta de bolsas de sangue (para eu mesma me ‘doar’ durante a operação, que tem um sangramento muito grande). Por causa disso algumas notas caíram e fiquei em recuperação em algumas matérias no fim do ano, mas consegui passar.

Até o ensino fundamental eu ainda não tinha ideia do que queria. Já no primeiro ano, percebi que preferia fortemente as humanas. No segundo, fui afunilando minhas escolhas e fiquei em dúvida entre pedagogia, letras, psicologia, artes ou jornalismo. Foi no terceiro ano mesmo que me decidi pela pedagogia. Minhas maiores influências foram mesmo minha mãe, minha irmã e minha escolinha de quando criança.

Concluí o ensino médio e passei para a UnB pelo PAS. Ao ingressar na UnB, fiquei fascinada com as aulas. Era incrível aprender mais sobre assuntos que tanto me interessavam. Havia aulas que eu não queria piscar para não perder nada! Fiquei muito feliz por ter me encontrado e encontrado também um curso que eu gostava realmente.

Mas na época que eu entrei na Faculdade, eu tinha um namorado muito ciumento, e ele não gostava que eu ficasse “à toa” na UnB. Por isso, eu só ia, assistia às aulas e ia embora. Não vivia nada da vida universitária. Só quando terminei esse namoro eu descobri o que era Centro Acadêmico, como era a comida do Restaurante Universitário, e como era bom ficar conversando e jogar

cartas com os amigos nos intervalos das aulas. Viajei para o ENEPE, me integrei de verdade.

Algumas disciplinas me marcaram muito. A de antropologia me deu uma nova visão de mundo, as de psicologia me fizeram ver as coisas com outros olhos. Oficina Vivencial foi uma que, logo no primeiro semestre, me fez sentir parte de algo, um lugar onde eu me encaixava. Aprendíamos diferentes técnicas de mediação para sala de aula, como jogos, teatro e RPG (*role playing game*). As aulas eram dinâmicas, interativas. Eu participava com muito empenho. Muitas pessoas tinham preguiça e não gostavam muito, pois não era uma aula expositiva - quando o professor fala e o aluno escuta - tínhamos que tomar parte mesmo. Era exatamente por isso que me fascinava, eu podia dar opinião, atuar, intervir.

Matérias assim é que nos fazem não aprender, mas compreender a função de um pedagogo. É mais que dar aulas. É ensinar e aprender, ter empatia, ter uma escuta sensível. Atualmente, nesse país, não se escolhe a profissão de professor por *status* ou por recompensa financeira. Para ser professor é preciso algo mais. É preciso um desejo ardente no coração de fazer a diferença, lutar por um mundo melhor, amar o que se faz.

Há uma grande diferença entre estudar em um Centro Universitário privado e estudar em uma Universidade Pública. Além da oportunidade de participar da pesquisa e da extensão da sua universidade, tem também um lado político, engajado, universal. Tive a felicidade de descobrir isso a tempo e aproveitar enquanto pude.

Dentre as muitas áreas da pedagogia, minhas favoritas sempre foram a educação infantil e a educação especial. Fiz meu estágio com crianças e fiquei apaixonada. Elas nos trazem vigor, uma nova esperança. Saía da escola todos os dias muitíssimo cansada, mas com a cabeça muito tranquila.

Minha relação com as crianças era maravilhosa, eu amava estar com elas. Mas cada escola decide o método e a maneira como lidar com seus alunos. Não vivi, nas escolas onde que trabalhei, uma experiência parecida com a da minha infância. A preocupação parecia ser maior com as aparências do que com o trabalho desenvolvido com as crianças efetivamente.

Isto me deixou muito desapontada em diversos aspectos, tanto como profissional, como futura mãe que pretende matricular seus filhos quanto como pessoa, por perceber que vivemos numa sociedade que as aparências tem

contado mais que a essência. Mas sei que essas escolas não são as únicas opções, por isso pretendo buscar outras que correspondam às minhas expectativas e lutar para ser a profissional que eu almejo.

No decorrer do período em que estive na faculdade tive altos e baixos, e por diversas vezes me senti tão desanimada a ponto de querer desistir. É o que um professor meu chamou de “necessidades especiais temporárias”. Todos nós temos. Às vezes são rápidas, outras demoradas, às vezes as superamos sozinhos e outras precisamos de ajuda. Nem todo mundo compreende isso. Tive professores que consideraram meu comportamento relapso e implicaram comigo. Por causa desses, eu passei perto de abandonar tudo. Em contrapartida, tive professores maravilhosos que me deram muita força. Nos meus momentos de fraqueza, eles foram os que me apoiaram e serviam de exemplo para continuar, pois eu queria ser tão boa professora quanto eles foram para mim.

Próxima de me formar, decidi fazer minha monografia sobre TDA/H, pois era um assunto recorrente no meio da educação infantil, com muitos diagnósticos errôneos. Dei início à minha monografia e me matriculei em algumas matérias optativas para preencher os créditos que me faltavam. Peguei uma matéria de LIBRAS, que eu sempre tive curiosidade de aprender. Foi aí que eu me apaixonei. A professora, além de ensinar o módulo básico da língua de sinais, falava também sobre a cultura surda, o seu orgulho e identidade. Explicava os problemas e preconceitos enfrentados.

Decidi então mudar o tema da minha monografia e fazer sobre Surdez e LIBRAS. Ainda é um mundo novo para mim, que eu estou conquistando aos poucos, e espero continuar.

PARTE II – ENSAIO

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas influenciaram de forma significativa as áreas científica, tecnológica e, por conseguinte, o próprio mundo do trabalho. Trouxeram consigo inúmeros desafios para a educação, necessitando de um reordenamento político, econômico e social para adequar-se frente a tais mudanças.

Inserida, portanto, no conjunto das intervenções do Estado, compreende-se que a Educação seja, também, um dos fatores que podem contribuir de forma decisiva para associar o desenvolvimento com a consolidação dos valores democráticos. Esta possibilidade tem se confirmado ao se observar o papel central que a Educação tem ocupado nas estratégias de desenvolvimento.

A educação necessita ser vista, assim, como integrante de um conjunto de políticas públicas e sociais. Ao lado destas concepções, precisa-se partir dos princípios constitucionais que reiteram a premissa de que a Educação é direito de todos, conforme expressa a Declaração dos Direitos Humanos e ratificam as políticas educacionais. Princípio, aliás, que está presente em instrumentos legais que reforçam a orientação sobre inclusão social e, em especial, a escolar. Tal abordagem é bastante clara nas resoluções internacionais e nacionais que versam sobre o tema, como, por exemplo, na Declaração de Salamanca e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Hoje, as Políticas Públicas voltadas à inclusão necessitam garantir, em suma, o acesso às pessoas com necessidades especiais a seus direitos humanos, para que estes deixem de estar à margem da sociedade e passem a participar digna e ativamente do processo social. É assim que a educação inclusiva é importante, para uma sociedade plural e democrática que procura

adaptar-se para receber os grupos minoritários e na qual os indivíduos aprendem a conviver e trabalhar com a diversidade.

Cabe ainda mencionar que a implantação de políticas que visem à garantia de acesso e permanência na estrutura regular de ensino considera-se que necessidades educacionais especiais não se resumem somente às deficiências.

Conforme entende Sasaki (2002, p.41), “deve ainda expressar que o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico.”

Uma educação inclusiva que ofereça todos os meios e instrumentos para que as pessoas com necessidades especiais possam, de fato, apreender a realidade e a cultura de seu meio social, adquirir novos conhecimentos e habilidades, conquistar seu espaço e contribuir produtivamente para o bem comum precisa ser alvo de esforços coletivos na sociedade democrática e inclusiva.

Esta preocupação com a educação verdadeiramente inclusiva, ainda tão rara na prática mesmo nos dias atuais levanta uma questão: como foi se construindo historicamente a educação dos surdos? Com esse objetivo em mente este ensaio foi concebido.

A concepção do presente estudo fundamenta-se no entendimento de que reduzir a Educação a uma simples forma de produção tecnológica e de profissionalização dos indivíduos, no sentido usual do termo, significa assumir uma postura que releva suas funções econômica, social, política e cultural, desconsiderando, enfim, sua dimensão humana.

1- SUJEITO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 O Sujeito Surdo

O Surdo como um sujeito capaz de produzir conhecimentos, de organizar-se social e politicamente e de produzir uma cultura surda, não pode ser considerado simplesmente a partir do mero dado orgânico que implica a incapacidade de ouvir. (MACHADO, 2002)

Sendo a comunicação um dos fatores principais de integração do ser humano – significando participação, convivência e socialização – qualquer tipo de dificuldade em estabelecer contato com seus semelhantes pelos meios convencionais tem trazido ao indivíduo surdo, ao longo do tempo, diversos problemas de inclusão social.

Pela falta do reconhecimento da identidade surda, a surdez é comumente tomada como uma deficiência em si, e isso interfere de forma significativa no desenvolvimento social, educacional e emocional do surdo. Seu significado social está ligado à ausência da linguagem comum ao meio no qual se vive, ou seja, a língua oral. Por muitos séculos, os sujeitos surdos foram ignorados socialmente, chegando-se a acreditar, em tempos remotos, que eles não pensassem. A realidade, no entanto, tem mostrado que não há diferenças de qualquer tipo entre os sujeitos Surdos¹ ou ouvintes. (APABB, 2006)

1.2. História e Políticas de Educação para Surdos

Uma retrospectiva histórica da educação de surdos propicia não apenas compreender a forma como o sujeito surdo foi tratado e educado ao longo do

¹ No texto, surdo, em minúscula, se refere ao indivíduo com deficiência auditiva; e Surdo, em maiúscula, aponta o sujeito surdo com consciência da sua identidade, que luta por seus direitos.

tempo, mas também o comportamento atual da sociedade em relação a essas diferentes representações na sua educação.

Historicamente a surdez foi sempre abordada a partir de uma lógica que enquadrava os surdos sob uma perspectiva meramente terapêutica, entendendo-a unicamente como deficiência. Em consequência, foi por muito tempo, ligada a matriz médica.

As propostas educacionais voltadas aos sujeitos surdos visam propiciar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e capacidades; no entanto, as diversas práticas pedagógicas apresentam limitações nesse sentido e é bastante comum que esses sujeitos, ao final da escolarização básica, apresentem dificuldades na escrita ou na leitura da língua Portuguesa ou ainda um domínio inadequado dos conteúdos que lhes foram ensinados.

A partir desta perspectiva geral, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

1.2.1 A Surdez: da Antiguidade à Idade Média

No século V a.C., Heródoto, historiador grego, seguindo os ditames ideológicos à época, considerou os surdos como indivíduos castigados pelos deuses com a deficiência. Aristóteles, por sua vez, não acreditava na possibilidade de educar as pessoas surdas.

Sabemos que historicamente as pessoas com necessidades especiais estiveram sempre à margem do respaldo do Poder Público. Em Roma e na Grécia antiga, os deficientes eram mantidos à mercê de uma política de extermínio.

A esse respeito, Fonseca (1997) assinala que, na Antiguidade, o tratamento dado a essas pessoas assumia duas posturas distintas: alguns povos propalavam, de fato, a exterminação de tais indivíduos, considerando-os como um empecilho social; no entanto, outras civilizações assumiam um comportamento

protetor com relação aos mesmos, entendendo que dessa forma os deuses lhes seriam gratos e distribuiriam, assim, suas bênçãos.

Alguns povos, por exemplo, entendiam a deficiência como uma punição divina e, por isso, os deficientes eram impedidos de dirigir serviços religiosos. Ao contrário, os hindus sempre consideraram os cegos, como pessoas dotadas de uma sensibilidade interior extremamente desenvolvida justamente pela falta da visão, e assim estimulavam o ingresso de pessoas com problemas visuais nas funções religiosas. (FONSECA, 1997)

Houve, portanto, no curso da história, diferentes condutas na atenção às diferenças. Estes sujeitos ora foram assistidos e até mesmo valorizados em função de suas próprias limitações, ora foram discriminados e mesmo exterminados, por serem julgados como de menos valia.

Isso explicaria porque, até a Idade Média, os surdos congênitos eram considerados como indivíduos estúpidos e incapazes de exercer seus direitos de cidadania como herdar propriedades, casar, receber instrução e trabalhar, ou seja, eram privados de quaisquer direitos fundamentais. (BERNARDINO, 2000)

Durante toda a Idade Média essa perspectiva sobre a Surdez se manteve e os surdos permaneceram excluídos da vida em sociedade. As próprias famílias eram discriminadas e, por esse motivo, era comum esconderem seus parentes surdos a fim de não sofrerem com o isolamento social que tradicionalmente lhes era imposto.

A história da humanidade foi permeada, assim, por períodos nos quais a exclusão social e humana era uma prática aceitável. É somente, portanto, após o Renascimento que se deu lugar, definitivamente, a uma postura social profissionalizante e integrativa das pessoas com deficiência. A forma científica de percepção da realidade daquela época modificou o estigma social que influenciava o tratamento para com essas pessoas, e passou, gradualmente, a haver uma busca racional de integração destes indivíduos na sociedade. (FONSECA, 1997)

Necessita-se, ainda, mencionar que a concepção vigente na Idade Média pressupunha a ideia de um Deus inquisidor, e a deficiência era compreendida, assim, como resultante de possessões demoníacas, ou seja, de origem maligna.

Como destaca Barroco (2004), esta concepção de deficiência e do seu portador está calcada na concepção de mundo; um mundo determinado, que era regido por uma suposta harmonia, onde tudo era como deveria ser.

Essa concepção sobre o mundo e a vida persiste por um longo período. Somente no final da Idade Média e início do Renascimento que passa a existir uma mudança da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, passando a surdez a ser analisada sob a ótica médica e científica.

1.2.2 Do Renascimento ao Congresso de Milão

O surgimento do movimento renascentista ocorreu num momento em que emergia uma nova forma produtiva, juntamente à busca do reconhecimento do valor do homem e da sua humanidade. (BARROCO, 2004)

Com o Renascimento, passa a haver uma redefinição do conceito sobre os deficientes de modo geral – e os surdos, em particular – que deixam de ser vistos como alvo de castigo divino e passam a ser compreendidos como pessoas com direitos à educação e à socialização. (ROCHA, 1997)

Ainda neste sentido, Lacerda afirma que (1998, p. 68):

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

A primeira notícia que a história registra de aprendizagem de um surdo é creditada a Pedro Ponce de León², que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios, em pleno século XVI. Também a atuação do médico Girolamo Cardano³, no século XVI, merece destaque, tendo este afirmado que “a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender e que o melhor meio para isso seria a escrita”. (SOARES, 1999, p.7)

Comentando a respeito desta ênfase na escrita na educação de Surdos, Soares (1999, p. 25) levanta, ainda, uma questão pertinente:

Com relação à utilização da escrita na educação de surdos, nos séculos XVI e XVIII, cabe indagar se a escrita teria sido empregada não como um conhecimento valorizado e exigido para a inserção social, tal como ocorreu nos séculos posteriores, mas como um recurso que podia ser utilizado em substituição à fala. Haveria, então, nesse caso, uma priorização da linguagem escrita secundarizando-se a linguagem oral, não pelo fato de se julgar necessário ao surdo a obtenção desse tipo de conhecimento, mas sim por se constituir em elemento facilitador para sua participação social.

De relevância também, já no século XVII, em 1620, foi a iniciativa de Juan Pablo Bonet, que publica um livro sobre os princípios do Oralismo. No século XVIII, os registros históricos assinalam, conforme menciona Rocha (1997, p.4) “o primeiro embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda”, referindo-se à uma discussão entre o abade francês Charles Michel de L’Epée, autor do método de sinais e fundador da primeira escola pública para ensino de pessoas surdas, e o pastor de origem alemã Samuel Heinicke, que defendia o método oral.

Conhecido como o “Pai do Método Alemão” – Oralismo Puro –, Heinicke deu início às bases da filosofia oralista. Por sua vez, Charles de L’epée instituiu e aperfeiçoou o método de sinais baseado nos gestos naturais, onde o alfabeto manual era utilizado somente para nomes próprios ou para termos abstratos. L’epée passou a defender a Língua de Sinais como sendo a língua natural dos

² Pedro Ponce de León (1520 – 1584). Monge beneditino espanhol que demonstrou que os argumentos médicos utilizados para afirmar que os surdos não poderiam aprender porque possuíam lesões cerebrais não eram verdadeiros. (SOUZA & ARAÚJO, 2005)

³ Girolamo Cardano (1501–1576), matemático, médico e astrólogo italiano, considerado como um dos primeiros educadores de surdos. (CABRAL, 2006)

Surdos, ressaltando que a linguagem gestual-visual constitui-se em um genuíno meio de comunicação e de manifestação do pensamento. A escola fundada por L'epée foi responsável pela formação dos primeiros professores surdos, que passaram a difundir a Língua de Sinais pelo mundo todo. (AJA, 2001)

Ao mencionar a surdez ao longo da história, Sacks (1998) refere que em 1750, por exemplo, a situação de indivíduos com surdez congênita era extremamente problemática: incapazes de desenvolver a fala e de comunicar-se até mesmo com suas famílias - sendo esta escassa comunicação restrita ao uso de alguns sinais e gestos rudimentares -, o sujeito surdo era isolado, "privado de alfabetização e de instrução, forçado a executar as tarefas mais desprezíveis, vivendo sozinho e na miséria". (SACKS, 1998, p. 27)

Outro marco histórico para a educação de surdos ocorre na França, durante o Império, quando o governo de Napoleão Bonaparte confere, pela primeira vez na história, os direitos civis às pessoas surdas.

No século XIX, nos Estados Unidos, Thomas H. Gallaudet⁴, ao constatar a rejeição imposta pelos colegas a uma menina surda, sensibilizou-se com o assunto. Buscou na França os métodos de aprendizagem utilizados na educação de sujeitos surdos, trazendo um professor surdo francês, Laurent Clerc, com quem fundou, em 1817, a primeira escola pública para surdos dos EUA. (STROBEL, 2006)

Segundo Barata & Proença (2001), antes mesmo da institucionalização da educação especial no país, alguns grupos de educadores já manifestavam interesse pelo atendimento educacional para as necessidades especiais. Strobel (2006) relata que, em 1857, o surdo francês Edouard Huet foi convidado pelo então imperador D. Pedro II para fundar a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Huet começou alfabetizando duas crianças surdas utilizando-se do mesmo método adotado por L'epée, com o uso da língua de sinais associada ao alfabeto manual.

⁴ Edward Gallaudet (1837-1917), americano, defensor da abordagem oral-manual, fundou em 1817 a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o Gallaudet College. Mais tarde tornou-se presidente da primeira universidade para surdos dos EUA, a Gallaudet University. (STROBEL, 2006)

Desde seu início, o INES caracterizou-se como uma instituição educacional voltada para a educação literária e para o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos na faixa etária de sete a quatorze anos. Alguns anos após a inauguração do instituto foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, como sapataria e encadernação. (BARATA & PROENÇA, 2001)

Huet estabeleceu seu plano de ensino, do qual constavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã.

Em 1877, Tobias Leite publica “Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro⁵” deixando claro o objetivo do INES em prover a comunidade surda brasileira de instrução literária e de ensino profissional:

A instrucção litterária é dada em 6 a 8 annos, e comprehende: o ensino da lingua portugueza pelo meio da escrita, da arithmetica até decimaes com applicações às necessidades da vida commun, da geometria plana com applicações à agrimensura, da geographia e história do Brazil e noções da história sagrada. A educação profissional é dada por ora: Na officina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alunos e para os particulares que o encomendão; Na officina de encadernação que encaderna os livros das Repartições Públicas e particulares. (SOARES, 1999, p. 51)

Com a criação do INES, a comunidade surda brasileira passou a contar com uma escola especializada para sua educação, o que, pouco depois, propiciou a sistematização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir de empréstimo da Língua de Sinais Francesa. (INES, 2006)

O tema foi adquirindo maior relevância à medida que a concepção sobre a necessidade de educar o sujeito Surdo se tornava cada vez mais urgente. Assim, passa a ser dada maior ênfase às discussões sobre o tema e as questões relacionadas à educação do Surdo passaram a ser debatidas em busca de um consenso, particularmente com relação ao Oralismo.

⁵ Tanto nas publicações de Tobias Leite quanto na publicação do Regulamento Interno do INES, com data de 15 de dezembro de 1857, o Instituto recebe o nome de Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro, que só posteriormente foi alterado para INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Um grande marco nas políticas referentes à educação dos Surdos foi a realização do Congresso Internacional de Professores de Surdos, na cidade de Milão, Itália, em 1880. De um lado, havia um grupo majoritário que defendia o Oralismo, formado em sua maioria por participantes europeus e ouvintes. Eles aclamavam o uso absoluto da metodologia oralista e negavam com veemência a utilização da linguagem de sinais, acreditando que seu uso, pelo surdo, o desviaria da aprendizagem da língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social.

Com exceção da delegação americana, formada por cinco membros, e de um professor britânico, todos os participantes votaram a favor do uso exclusivo da metodologia oralista e a eliminação da linguagem de sinais; a única oposição feita ao Oralismo foi apresentada por Gallaudet, que já desenvolvia nos Estados Unidos um trabalho fundamentado nos sinais de De L'épée. (LACERDA, 1998)

Afora as polêmicas que permearam a realização do Congresso, as resoluções tomadas foram determinantes no mundo inteiro, especialmente na Europa e na América Latina. Além disso, praticamente baniram a linguagem gestual como forma de comunicação no processo educacional de surdos.

1.2.3 Evolução das Concepções sobre a Surdez

O Oralismo foi, então, assumido como referencial para educação dos surdos e esta abordagem não foi contestada por quase um século. Pode-se afirmar, portanto, que apesar de ser utilizado ainda hoje, o Oralismo teve seu auge e hegemonia em 1880 (com o Congresso de Milão, que tentou abolir o uso da língua de sinais) até por volta de 1970, permanecendo praticamente por um século como abordagem exclusiva na educação dos surdos.

Nesta abordagem, a aquisição da fala deve ter início o mais precocemente possível, utilizando-se, para tal, dos instrumentos necessários, incluindo-se aí o uso de aparelho auditivo para explorar os resíduos auditivos que o surdo possui.

A aquisição da fala é um trabalho árduo para o surdo e pressupõe um trabalho contínuo e prolongado.

No entanto, os resultados alcançados não mostraram grandes sucessos, uma vez que a maior parte dos surdos não desenvolveu uma comunicação socialmente satisfatória, além de dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Vários estudos assinalaram tais problemas e o insucesso pedagógico dessa abordagem, conforme mencionado por Fernandes (1989).

Soares (1999, p.7) assinala com relação ao propósito daqueles congressistas de subordinar a aprendizagem escolar do surdo à aquisição de linguagem oral:

Confundiram atividade de preparação para aquisição da fala como atividade pedagógica preponderante e, com isso, descaracterizaram o trabalho educativo realizado na instituição e desconsideraram o que deveria ser a sua principal função, a de fornecer instrução.

Ou seja, subordinando a instrução escolar à aquisição da fala, se fez com que o processo pedagógico de ensino/aprendizagem dos surdos ficasse em segundo plano, dando maior ênfase à aquisição da linguagem oral.

Um dos mais ardorosos defensores do método oralista foi Alexander Graham Bell. O célebre cientista, conforme refere Soares (1999), herdou uma tradição familiar de ensino de locução e de correção de impedimentos da fala, já que seu pai e seu avô paterno haviam se destacado nesta área. Entretanto, vivenciou uma estranha situação de surdez negada, já que sua esposa e sua mãe eram surdas, porém nunca admitiram a surdez.

Além disso, seu prestígio como cientista pesou bastante quando assumiu a defesa do ensino oral para os surdos, o que contribuiu para reforçar ainda mais as resoluções do Congresso de Milão. A partir daí, os alunos surdos tiveram que deixar de usar sua própria língua “natural” e foram forçados a aprender a língua falada “artificial” para os surdos. (SOARES, 1999)

Em 1892, o mesmo Congresso foi realizado, desta vez na cidade de Gênova, na Itália. Os congressistas, além de sustentarem com a mesma ênfase o

método oralista, defenderam, ainda, a utilização de um sistema único de instrução, justificando que o ensino de um idioma só poderia ser fundamentado no desenvolvimento natural da linguagem. (SOARES, 1999)

Martins (2005) menciona que esta imposição do oralismo e a supressão da utilização dos sinais contribuíram significativamente para a manutenção dos surdos como analfabetos funcionais.

Em 1896, o governo brasileiro solicita a um dos professores do INES, A. J. Moura e Silva, que siga até o Instituto Francês de Surdos, em Paris, a fim de avaliar a decisão do Congresso de Milão sobre a metodologia oralista. Moura e Silva retorna ao Brasil e em seu relatório afirma que suas observações lhe permitiam concluir que a utilização do Método Oral Puro não se prestava a todos os surdos. (SOARES, 1999)

Mesmo assim, o Oralismo manteve-se como método de ensino para surdos até o século XX, sendo que até esta época a maior parte das escolas de surdos no mundo e no Brasil ainda adotava esta metodologia. Huet, a partir de 1911, adotou o oralismo puro, pressionado pelas resoluções estabelecidas no Congresso de Milão. (OLIVEIRA, 2006)

Mas em finais do século XIX, já era possível perceber a emergência de mudanças de mentalidade no que dizia respeito à educação das pessoas surdas.

Três tendências foram características daquela época: na Alemanha e na Inglaterra a abordagem da educação para Surdos passou a ser basicamente sociológica, relacionada a questões de cidadania e com a preocupação de formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres. Nos Estados Unidos a educação para surdos compunha o rol de recursos utilizados para converter “pessoas inúteis” do ponto de vista econômico em produtivos trabalhadores para atuar na construção de riquezas. Na França e na Itália, a educação para surdos constituía-se em uma “luta santa”, uma vez que o partido clerical necessitava de fiéis para aumentar o número de partidários.

No Brasil, por sua vez, as duas primeiras tendências influenciaram determinantemente os rumos da educação para surdos, cujas diretrizes passaram a enfatizar estas duas concepções. (SOARES, 1999)

Mais tarde, no decorrer do século XX, com o avanço dos estudos sobre surdez, linguagem e educação ficaram claramente definidas as limitações impostas pelo uso exclusivo do método oralista na educação do Surdo. O modelo de Educação Oralista transformava o indivíduo Surdo em um “ouvinte deficiente”, ou seja, reforçava uma visão do Surdo como paciente que necessitava de tratamento clínico em busca de sua suposta “normalização”.

O Oralismo, segundo Souza e Araújo (2005), se fundamentou em diversas técnicas que foram se desenvolvendo juntamente ao avanço da tecnologia (por exemplo, a eletroacústica, com aparelhos de amplificação sonora individual e coletiva para maior aproveitamento dos restos auditivos), das investigações na reabilitação da afasia e dos trabalhos na clínica foniátrica. Todas estas técnicas se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais.

De acordo com Dorziat (1995, p.13) “esse método procura reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, juntamente com técnicas específicas de oralidade”. A concepção clínico-terapêutica da surdez, a entende como uma deficiência que deve ser tratada a fim de situar o surdo em parâmetros próximos do que se convencionou chamar de “normal”, mediado pela imposição do ouvintismo, que é uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos e etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos. (SKLIAR, 1999)

Para tal, o sujeito surdo deveria ser submetido a um exaustivo trabalho de habilitação e/ou reabilitação como objetivo de desenvolver suas habilidades auditivas, assim como a aquisição da linguagem oral.

Para os defensores do Oralismo, a linguagem falada é a forma prioritária de comunicação dos surdos, sendo a aprendizagem da linguagem oral considerada como imprescindível para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Comumente é proposta a supressão do uso de sinais e do alfabeto digital, preconizando que a recepção da linguagem seja feita exclusivamente por via auditiva, desde que devidamente treinada, e pela leitura orofacial. (LACERDA, 1998)

A aprendizagem da língua oral visa, essencialmente, “aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua oral vista mais como objetivo do que como instrumento de comunicação”, conforme entende Bernardino. (2000, p. 29)

Porém, ao mesmo tempo em que pretende a integração do surdo a sociedade em geral, o Oralismo supõe o condicionamento do surdo ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral, o que, em última análise, significa dizer que somente com uma boa oralização a pessoa surda pode se comunicar.

O principal objetivo do Oralismo seria o de reabilitar o surdo rumo à normalidade ou à não-surdez. Esta concepção, porém, sugere um retorno ao modelo clínico terapêutico da surdez, pressupondo-a como uma deficiência passível de ser corrigida ou reparada com a utilização de estratégias e recursos educativos fornecidos pelo Oralismo.

Além disso, como observa Ferreira Brito (1993, apud BERNARDINO, 2000, p. 31), a escola oralista tende a “ênfatizar o aspecto sonoro da língua em detrimento de sua estruturação semântica e até mesmo de seu registro linguístico”.

Isso não quer dizer que muitos surdos com aprendizagem no Oralismo não tenham conseguido desenvolver um nível de linguagem e de fala bastante inteligível, mas Vernon (1970) já assinalava que o princípio educacional do Oralismo não estava fundamentado na necessidade do surdo e em uma compreensão de suas necessidades, e nem mesmo em sua forma de comunicação.

Sacks (1998), por sua vez, avalia que o Oralismo e a conseqüente supressão do uso de sinais resultaram na deterioração de conquistas

educacionais dos surdos e dos níveis de instrução atingidos por eles, tendo sido possivelmente esta a causa de sua substituição pela Língua de Sinais como metodologia de escolha pela maior parte da comunidade surda a nível mundial.

Strobel (2006) menciona que no século XX entra em cena a preocupação em resgatar os sujeitos Surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social como sujeitos com direitos a serem atendidos pela sociedade e pelas instituições educacionais organizadas, ocorrendo, assim, a expansão do atendimento especializado com as campanhas de prevenção e identificação da surdez.

Portanto, com a organização das minorias no âmbito mundial com o intuito de conquistar seus direitos de cidadãos, as pessoas com necessidades especiais passaram a apresentar suas reivindicações que, no caso dos surdos, eram: o respeito à língua de sinais, a um ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas) e serviços de intérpretes, entre outras. (INES, 2006)

É importante salientar que até o ano de 1950 existiam no Brasil pouco mais de 54 estabelecimentos de ensino especial que prestavam algum tipo de atendimento educacional especial, sendo 40 destas instituições destinadas ao atendimento de deficientes mentais e apenas 14 destinados aos outros tipos de deficiências.

Ainda nesta mesma década, o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais foi assumido nacionalmente, tendo sido instituídas campanhas sob a égide do governo federal voltadas para este fim. A primeira delas a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B.”, em 1958. (BARATA & PROENÇA, 2001)

O descontentamento com o oralismo e suas limitações, associado aos resultados encontrados a partir de estudos realizados nos EUA, os quais investigaram o desenvolvimento de crianças surdas filhas de pais surdos⁶, deram origem à elaboração de novas propostas pedagógico-educacionais dirigidas à

⁶ Tais estudos mostraram diferenças importantes no que se referia ao desenvolvimento de linguagem, capacidade de aprender, de conviver com outras crianças e com adultos, de poderem lidar melhor com as dificuldades, e igual capacidade no que se referia à fala. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que o uso da Língua de Sinais pelos pais surdos, desde o nascimento do bebê, dava condições para que a aquisição de linguagem ocorresse no mesmo momento em que ocorre nas crianças ouvintes. (HARRISON, 2006)

peessoa surda. Portanto, percebe-se que somente depois de décadas de um trabalho educacional com limitado aproveitamento de aprendizagem pelos surdos e da divulgação de estudos sobre a língua de sinais surge uma maior disposição de mudanças no enfoque educacional para pessoas surdas. (DORZIAT, 1997)

A concepção clínica do surdo veio a ser paulatinamente modificada a partir de meados década de 1960, em parte como resultado da crescente mobilização da comunidade surda em prol do seu reconhecimento como sujeito social. Criavam-se, assim, as condições ideais para que o Surdo passasse a ser visto não mais como aquele a quem a falta da audição precisa ser superada, mas como um ser eficiente, capaz de se comunicar por outros canais e, conseqüentemente, por outra língua. (FENEIS, 2006)

Ainda no início da década de 1960, com o gradual fracasso do Oralismo foi criada a política da Comunicação Total. Ela defende a utilização de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua, propiciando à criança, portanto, todas as oportunidades de comunicar-se e adquirir conhecimentos.

Isso, na prática, significa que, a partir do diagnóstico de surdez, as ações de atendimento às necessidades especiais da criança surda devem se iniciar conjuntamente. Desde a adaptação do aparelho auditivo mais adequado até a exposição da criança ao aprendizado da língua oral acompanhada simultaneamente do aprendizado de gestos, da escrita e de quaisquer outros meios que sejam considerados importantes para seu pleno desenvolvimento.

No entanto, a condição de surdez ainda era muitas vezes ignorada pelos pais quando o bebê era ainda muito pequeno, pois o reflexo mais “visível” da deficiência auditiva pode ser a ausência da fala, o que tornava mais difícil o diagnóstico de surdez com menos de dois anos de idade, antes do teste da orelhinha. (BERNARDINO, 2000)

Posteriormente, já na década seguinte, tenta-se o uso concomitante de gestos e do oralismo, que é a proposta da Comunicação Total, em busca de uma forma de comunicação mais efetiva para o Surdo e que facilitasse, também, o processo de educá-lo.

1.2.4. Reconhecimento da Diversidade

O diagnóstico precoce está intimamente relacionado com as possibilidades de aquisição de linguagem pela criança surda uma vez que, conforme refere Bernardino (2000), é justamente nos dois primeiros anos de vida que esta capacidade da criança atinge sua potencialidade máxima, estando mais apto ao desenvolvimento pleno da linguagem. Segundo Sacks (1998, p. 48), a linguagem “deve ser introduzida tão cedo quanto possível ou seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado”.

Disponibilizando então à criança surda vários meios e recursos para que esta possa comunicar-se e interagir em seu meio social, a política da Comunicação Total prevê, ainda, que cabe à própria criança, após o conhecimento prévio de todos os meios disponíveis para que possa comunicar-se, optar pela modalidade de comunicação mais adequada às suas características individuais. (HARRISON, 2006)

Nesta mesma concepção, Stewart (in MOURA, 1993, p. 118) entende que: “A comunicação total é a prática de usar sinais e gestos, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer impulsos lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”.

Segundo Goldfeld (1997, p.35), existe a preocupação com os processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Além disso, a filosofia de Comunicação Total:

[...] também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Para Ciccone (1990), a política da Comunicação Total não pressupõe o surdo como uma patologia, mas sim a surdez como um fenômeno com

significações sociais. Além disso, conforme propõe Dorziat (1997), por não explicitar claramente os procedimentos de ensino, a Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares e em versões variadas, caracterizando-se, basicamente pela adoção de vários recursos de comunicação com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação.

Apesar de uma visão geral que entendia a Comunicação Total e o Oralismo como políticas que se opunham, no entender de Ferreira Britto (1993) essa ideia é equivocada, uma vez que a primeira constitui-se em um sistema de comunicação complementar, não se opondo, portanto, ao Oralismo.

Entretanto, a utilização do oralismo puro limita ainda mais a aprendizagem comunicacional do surdo, havendo, portanto, necessidade de um código linguístico estruturado que, além de realizar as funções da língua oral, possa também contribuir para o estabelecimento da comunicação entre pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes, e para a elaboração de processos cognitivos mais refinados. (DORZIAT, 1997)

A Comunicação Total trouxe de volta o contato do surdo com os sinais, o qual era anteriormente proibido pelo oralismo, e esse contato tornou possível ao surdo a aprendizagem da linguagem de sinais fora do seu contexto escolar. (COMANDOLLI, 2006)

Mesmo assim, as experiências mais recentes de práticas educacionais sob a denominação de Comunicação Total são restritas aos recursos do bimodalismo, ou seja, quando a criança é exposta simultaneamente às duas modalidades de estímulo: língua oral e sinais da Língua Brasileira de Sinais.

Para Dorziat (2004), essa política se caracteriza por complementar os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais, e no Brasil encontra respaldo na utilização de sinais proposta pela LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), os quais são inseridos à estrutura da língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa. Tendo em vista que é muito difícil demonstrar com gestos determinados elementos gramaticais como preposições ou conjunções, por exemplo, foram criados determinados sinais para expressá-los; além disso, são

utilizados também marcadores de tempo, número e gênero para expressar tais ideias através de sinais na Língua de Sinais.

Por ser compreendida como uma forma de comunicação ou ainda como uma política específica para o ensino de surdos, a Comunicação Total favoreceu de forma significativa a inserção destes indivíduos nas escolas regulares. Tal fato se deve, particularmente, por parecer facilitar-lhes um pouco a comunicação com o professor (que não dominava a língua de sinais), o que veio a determinar certa melhora nos padrões de comunicação dos surdos. (DORZIAT, 1997)

Como contraponto, Ferreira Britto (1993) acredita que a Comunicação Total e seus procedimentos comunicativos trouxeram muito mais benefícios aos pais e professores ouvintes do que aos alunos surdos propriamente ditos. Por fim, vale mencionar que a prática da Comunicação Total, afora todas as controvérsias surgidas ao longo de sua existência, busca, sobretudo, inserir a criança surda em um sistema comunicativo no qual sinais e fala estão presentes e, com isso, abrir a possibilidade do diálogo e da reformulação da representação da surdez e da criança, ampliar sua capacidade de aprendizagem formal ou informal e, desta forma, propiciar à ela a possibilidade de convívio e intercâmbio entre crianças e famílias ampliando as vivências relativas à surdez e às suas questões. (LOPES FILHO, 1997)

Considera-se que a linguagem é que permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir seus sentimentos, registrar seus conhecimentos e comunicar-se com seus semelhantes. A palavra tem, em sua essência, uma importância indiscutível no sentido de dar forma à atividade mental. Tal importância é bem conduzida pelos indivíduos ouvintes, os quais aprendem a utilizar-se de dois processos fundamentais na manifestação da linguagem: o processo verbal e o não verbal⁷.

Todavia, a surdez, embora bloqueie ou dificulte o desenvolvimento do processo oral do surdo, não inviabiliza e nem impede os processos verbais e não-verbais. Além do mais, as próprias bases fisiológicas do homem relacionadas à produção e reconhecimento da linguagem incluem dois sistemas distintos: o

⁷ Compreende-se que a língua de sinais é também um processo verbal. Pois está utiliza palavras (signos linguísticos).

sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva/vocal (linguagem oral) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia das mãos e dos braços (linguagem de sinais). Para aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam-se do segundo sistema, uma vez que apresentam sérios prejuízos no primeiro.

Desse modo, o surdo dispõe de uma capacidade de comunicação linguística e, portanto, possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento que o ouvinte, necessitando, apenas, que suas necessidades especiais sejam supridas para que alcance seu pleno desenvolvimento como indivíduo e como cidadão (BRASIL, 2005).

Assim, a concepção sócio-antropológica da surdez surge como subsídio importante para que se possa, de fato, compreender a relação surdo/sociedade. Historicamente, essa concepção de surdez como diferença entende o surdo como pessoa que apenas depende de um acesso específico para interagir no mundo e esta especificidade constitui-se na única diferença entre ele e o ouvinte.

Tem início em meados da década de 60, quando profissionais e estudiosos de diferentes áreas, como antropólogos, linguistas, sociólogos e psicólogos passaram a manifestar cada vez maior interesse pelo surdo, sua cultura, suas línguas e sua educação. Este foi o marco fundamental que assinalou uma nova concepção sobre a representação social que até então a sociedade ouvinte tinha como fundamento a respeito destes sujeitos. Uma nova concepção filosófica, não mais baseada na patologia e na medicalização da surdez começa a surgir a partir de então. (DANESI, 1995)

A visão sócio-antropológica implica em outra forma de entendimento da surdez e das pessoas surdas, entendendo-as como um grupo minoritário que necessita de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham e convivem com os surdos.

Faz-se necessário, assim, entender as questões relacionadas aos surdos em uma perspectiva de superação da visão clínica da surdez tanto no campo institucional, quanto no social ou cultural, permitindo o resgate de sua cultura e de

seu papel social na construção de uma educação em que a diferença seja efetivamente reconhecida como tal.

Nessa perspectiva, a preocupação deve ser voltada à preservação da identidade do Surdo, uma vez que a visão humanista/assistencialista historicamente sempre o marginalizou e o discriminou como uma pessoa totalmente incapaz. No entanto, o surdo se organiza e integra o mundo de uma forma própria e eficiente e o que o diferencia do ouvinte é apenas a ausência da linguagem oral.

A partir desta ideia central pode-se pensar em uma educação que, de fato, leve em conta as características culturais e desconsidere a visão patológica do Surdo. Que acabe com a obrigatoriedade de aproximação do surdo com o modelo ouvinte, embora esta seja uma tarefa que só recentemente venha se tornando consensual, e, por isso, ainda muito distante de ser uma realidade palpável para todos.

Como vimos anteriormente, a surdez sempre foi tradicionalmente considerada como deficiência; em termos de educação, seu tratamento sempre foi presumido pela ideia de reparo ou cura. Ou seja, o surdo tratado como um doente que necessitava de tratamento clínico. É preciso, porém, que as práticas pedagógicas baseadas numa concepção clínico-terapêutica de sujeito e de educação, que partem de uma lógica de falta ou de carência, sejam substituídas por outras que compreendam a pessoa com necessidades especiais como indivíduos capazes de se desenvolver e de participar efetivamente da sociedade.

Cabe aqui uma reflexão que leve em conta a estreita relação entre linguagem e demais aspectos de uma cultura. A aceitação de uma língua implica também na aceitação de uma cultura, conforme salienta Behares (1993), assinalando ainda que a transição para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica com relação à surdez e não apenas uma mudança metodológica do ensino e aprendizagem de uma língua.

Moura (1993) define o Bilinguismo como uma política educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa (no Brasil). Para Ferreira Brito

(1993), numa linha bilíngue o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária (Língua Portuguesa) como segunda língua.

Para Goldfeld (1997, p.38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O Bilinguismo considera que a língua é uma imprescindível via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Surgida ao final da década de 1970, a proposta bilíngue de educação de surdos fundamentava-se em proposições e concepções sociológicas, filosóficas e políticas e partia, segundo Kozlowski (2000), do pressuposto de que as crianças surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas capacidades de expressão e compreensão, a Língua de Sinais, a qual deve ser considerada como sua “primeira” língua, sendo a oral a segunda.

Ainda de acordo com Kozlowski (2000), no enfoque bilíngue a língua de sinais é, portanto, considerada como língua natural do surdo e como a língua mais importante (L1), sendo esta que lhe garantirá o seu desenvolvimento linguístico. A segunda língua (L2) será a língua da comunidade ouvinte e pode ser oral ou escrita.

Na concepção de Quadros (1997), esta proposta caracteriza-se pelo uso de uma linguagem oral com a comunidade ouvinte e uma língua de sinais para

ser utilizada junto à comunidade surda, sendo que no Brasil, estas seriam, respectivamente, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O Bilinguismo considera a língua de sinais como uma língua verdadeira, constituída por itens lexicais, morfologia, semântica e sintaxes específicas e, com relação a esta última, Fernandes (2006, p.24) destaca que a ordem dos elementos que constituem uma oração na Língua de Sinais “em nada a lembra a lógica da Língua Portuguesa”, sendo esta característica considerada como a principal dificuldade para a aprendizagem de Libras por aprendizes ouvintes, tendo em vista que a tendência é “pensar na ordem das palavras no Português e sinalizar nessa estrutura, produzindo o que se denomina “Português sinalizado”.

Todavia, conforme assinala Fernandes (2006, p. 23), na Língua de Sinais, os sinais “podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais [...]”.

Diferentes estudos tem mostrado que crianças surdas expostas à Língua de Sinais a apreendem da mesma forma que uma criança ouvinte adquire a linguagem oral. Para Barata & Proença (2001), a abordagem bilíngue pressupõe que ambas as línguas, tanto a gestual (LIBRAS) quanto a Oral (Português) sejam ensinadas e utilizadas sem que uma prejudique ou interfira na outra, sendo as duas utilizadas em situações diferentes e em momentos linguísticos distintos.

Assim, no Bilinguismo o sujeito surdo é entendido como um indivíduo diferente e não como deficiente. Kozlowski (2000) ressalta que as potencialidades do surdo podem ser desenvolvidas em sua totalidade respeitando-se seus direitos linguísticos.

A surdez, compreendida como experiência visual (SKLIAR, 1999) que se traduz em todos os tipos de significações ou representações do surdo, sejam elas relacionadas às áreas intelectuais, linguística, ética, estética, artística, cognitiva ou cultural, não pode se restringir à mera capacidade de produção ou de processamento linguístico.

No ambiente escolar, Quadros (1997) ressalta que o Bilinguismo constitui-se em uma proposta de ensino utilizada por escolas que disponibilizam aos

alunos surdos a possibilidade de acesso a duas línguas, que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

O surdo faz parte de um grupo inserido em uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza por compartilhar a Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Na prática, a Língua de Sinais constitui-se no elemento aglutinador e de identificação dos surdos, ou seja, constitui-se na forma de apropriação do mundo, o modo como eles constroem suas identidades e é justamente por meio dela que o surdo exercita a faculdade da linguagem, inerente à sua condição de ser humano.

Nesta linha de raciocínio e dadas as especificidades do bilinguismo para a educação do surdo, Barata & Proença (2001) propõem que também as universidades brasileiras buscassem qualificar profissionais a fim de torná-los aptos a atuar tanto com a língua de sinais (L1) quanto com a língua oral/escrita (L2), salientando que esta poderia ser uma das possíveis soluções para minimização dos ainda graves problemas que assolam a educação do sujeito surdo no cenário educacional do País.

Portanto, é imperativo que se crie mecanismos reais de inclusão na sociedade, que venham a possibilitar a pessoa com necessidades especiais mediar suas relações no meio social de forma produtiva – entendendo-se, aqui, a educação como uma das mais importantes vias de inclusão social - e criar possibilidades concretas para sua própria humanização, sua cidadania.

É importante, ainda, compreender que o conceito de inclusão se expande à medida que não somente defende grupos minoritários, como de pessoas com deficiência, mas também reivindica igualdade de direitos para todos que, por qualquer motivo, estejam excluídos de alguma forma pela sociedade. Lutamos, assim, por uma “sociedade para todos”, reconhecendo que ela deve ser plural e aberta às diferenças, como de cor, credo, opção sexual e de língua.

Em uma sociedade que se pretende democrática e inclusiva as diferenças necessitam ser compreendidas a partir de valores pautados na perspectiva sócio-antropológica do Surdo, entendendo que este difere do sujeito ouvinte não

apenas porque não ouve, mas porque apresenta uma forma particular de apreensão do mundo e de externalização.

Uma sociedade verdadeiramente inclusiva constitui-se principalmente a partir da ideia de pluralismo, de respeito e de valorização das diferenças e da crença no direito a oportunidades iguais para todos, na qual as pessoas devem ser reconhecidas por suas singularidades. A busca incessante dessa sociedade igualitária e justa garantirá aos sujeitos serem aceitos independentemente de suas capacidades ou realizações, dando-lhes, assim, o direito à dignidade.

Vale dizer que os direitos sociais e individuais não podem ser garantidos somente pela obrigatoriedade de leis ou pressão de determinados grupos sociais, mas, sobretudo, pela compreensão de que a sociedade é plural e de que a diversidade deve ser respeitada. Desta forma, deve ser compreendida como fonte de riqueza no processo de construção de uma sociedade mais justa.

Assim, é necessário pensar em todas as pessoas, com suas singularidades, enquanto sujeitos completos, com direitos e deveres, construtores de sua própria história e dotados de consciência crítica que lhe propicie autonomia ao se relacionar com o mundo.

CAPÍTULO 2 – O SUJEITO SURDO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor compreensão das políticas públicas voltadas ao sujeito Surdo é preciso que, antes, sejam analisados os conceitos que deram origem à necessidade de se buscar estas políticas públicas que viessem a garantir a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, propõem-se, aqui, compreender melhor como os processos de exclusão e de segregação e seus opostos, os de integração e inclusão ocorreram.

2.1 Exclusão e Segregação

De modo geral sabe-se que a sociedade humana, independentemente de sua cultura, sempre se caracterizou pelas diferentes práticas sociais estabelecidas ao longo de sua história. Inicialmente havia a exclusão social de indivíduos que, por suas condições “diferentes”, não eram considerados como dignos de conviver em igualdade de condições com o restante da população.

Nas décadas de 1950 e 1960 as escolas públicas destinavam classes especiais para a educação de alunos com deficiência; todavia, foi também nesse mesmo período que surgiram iniciativas defendendo o direito destes alunos de aprender em ambientes escolares juntamente aos alunos ditos normais.

De acordo com Stainback & Stainback (1999, p.39) “pela primeira vez, em uma base ampliada, as restrições impostas pelas escolas especiais e pelas classes especiais foram apresentadas como problemáticas”, dando início a uma nova perspectiva relacionada ao processo de ensino/aprendizagem de alunos com deficiência.

A seguir, surgiu a prática social de segregação, inicialmente praticada dentro das instituições e posteriormente estendida ao convívio social. Historicamente, as práticas segregacionistas sempre foram comuns no âmbito da inclusão escolar.

Conforme afirma Sasaki, (2002, p.31)

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

O mesmo autor assinala que, ainda juntamente à segregação surgiu também a prática de institucionalizar as pessoas com necessidades especiais, ou seja, passou-se a segregá-las em instituições cuja única finalidade era a de mantê-las apartadas da sociedade. Isso dá início à etapa de segregação.

Na década de 60 foram criadas inúmeras instituições a partir deste modelo, as quais abrigavam e prestavam algum tipo de assistência a esses indivíduos, porém mantendo-os segregados do seu meio social. Ao final dos anos 60 tem início as primeiras ideias associadas à integração social destes indivíduos, uma nova abordagem baseada em princípios e processos como o de Normalização que, de acordo com Mendes (1994, apud SASSAKI, 2002, p.31), “tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito [...] de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura”.

Isso fez com que, embora a proposta inicial fosse a de normalizar os padrões de vida segundo os padrões da população em geral, passasse a se buscar “tornar normais as pessoas deficientes”. (BRASIL, 1994, p.22)

Já na década de 70 esta ideia de normalização passou a incluir os processos de normalizar ambientes e serviços, visando oferecer “modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”. (BRASIL, 1994, p. 22)

Ou seja, pretendia-se a criação de ambientes e serviços semelhantes àqueles que a população de modo geral desfrutava, embora segregado. No início da década de 80 as práticas sociais evoluem mais rumo à tentativa de integração social. As primeiras iniciativas do chamado *maistreaming*⁸, foram direcionadas à educação e consistiam em se colocar alunos com necessidades especiais frequentando classes comuns.

Sassaki (2002, p. 33) salienta que “de certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização”. Essa trajetória, tanto do princípio da normalização quanto o de *mainstreaming* trouxe importantes contribuições para o que mais tarde se concretizaria nos princípios de integração e inclusão social, temas discutidos no tópico que se segue.

⁸ Sem tradução para o português e cujo significado traduzia o princípio de conduzir alunos o mais próximo possível dos serviços educacionais disponíveis na comunidade.

2.2 Integração e Inclusão

Nas últimas décadas com a reformulação e a valorização de princípios de direitos humanos e de humanização, surge o movimento que enfatiza a prática da integração social. (SASSAKI, 2002) As lutas pelo reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência, que se iniciaram na década de 80, fizeram com que a prática da integração social se tornasse mais presente e adquirisse uma importância cada vez maior na pauta das preocupações sociais.

Para Sasaki (2002, p.34), o termo integração traduz “o esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”.

Foi a partir de uma nova concepção da diferença como elemento constitutivo e inerente ao ser humano e da diversidade como fato natural que ficou estabelecida a capacidade de cada um poder utilizar-se de seus direitos coletivos na sociedade, surgindo, assim, o conceito de inclusão.

Sasaki (2002, p.17) assinala que:

O movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Vale ressaltar que tanto a integração quanto a inclusão constituem-se em processos sociais de especial importância na construção de uma sociedade inclusiva. Todavia, ambos os termos são frequentemente confundidos pela população de modo geral; apresentam, porém, diferentes significados, os quais são, aqui, delimitados, para que se possa compreender melhor sua importância no processo de inclusão.

O conhecimento sobre os significados comumente atribuídos a cada um dos termos é essencial para que se possa melhor compreender o panorama atual

no que diz respeito às relações entre a pessoa com necessidades especiais e a sociedade que pretende ser inclusiva.

A sociedade contemporânea passa por uma transição entre a integração e a inclusão, ou seja, passa gradualmente de integração social, que compreende as fases de enfrentamento da resistência à adoção de medidas de inclusão social, para a fase de inclusão.

A terminologia atual compreende integração como a “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade”; já a inclusão é compreendida como “a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. (SASSAKI, 2002, p. 43)

A integração social trata, portanto, de ações que buscam a inserção social de pessoas com necessidades especiais que possuem níveis de competência compatíveis com os padrões sociais existentes. O que significa dizer que a integração visa a inserção destes. Por sua vez, Oliveira (2001) compreende por inclusão social de pessoas com deficiências: “torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade e pelo Estado, pelo poder público”.

Contudo, a concepção de Sasaki (2002) parece expressar melhor a dimensão que a inclusão social adquire no cenário atual. Para aquele autor, a inclusão social constitui-se no “[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Nesta perspectiva, a inclusão social é, em termos práticos, um processo que envolve tanto as pessoas ainda excluídas quanto a sociedade, sendo que ambos os lados buscam, em conjunto, dimensionar os problemas existentes, definir estratégias e soluções para os mesmos e, por fim, definir as possibilidades de igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas limitações.

Um aprofundamento quanto ao real significado da inclusão social permite compreendê-la ainda como um processo social que pressupõe e contribui para a estruturação de uma nova sociedade erigida a partir de mudanças físicas (espaços, equipamentos, mobiliário, etc.) e mentais, da sociedade de modo geral e da própria pessoa com necessidades especiais. (SASSAKI, 2002, p.42)

A prática da inclusão social está fundamentada em firmes princípios que buscam consolidar a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo, o convívio na diversidade humana e a possibilidade de aprendizagem baseada na cooperação. O processo inclusivo, assim, pode ser aplicado a diferentes sistemas sociais, seja à educação, ao lazer ou ao trabalho, uma vez que seu intuito é contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, ou seja, para todos. (SASSAKI, 2002)

Tais mecanismos, porém, só terão significado a partir do momento em que a sociedade como um todo passe a compreender a deficiência não como um processo clínico passível de intervenções terapêuticas, ou ainda como uma condição patológica capaz de despertar compaixão ou preconceito, e sim pela aceitação da diversidade e da diferença.

Ao se situar o problema da inclusão no cenário escolar, vale lembrar que embora a inclusão escolar tenha sido em muito fortalecida na própria Declaração de Salamanca, tal importância não resolve todos os problemas de marginalização das pessoas com deficiência, uma vez que o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em que surge a deficiência.

Mesmo assim, a inclusão escolar é o segundo passo da inclusão social. De acordo com Gotti (in MARQUEZINE et al, 1998), inclusão escolar constitui-se em um novo marco conceitual e ideológico, o qual deve abranger políticas, serviços sociais e comunidade. Implica considerar, aceitar e reconhecer as diferenças na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades.

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 passou a haver uma gradual inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes

regulares, ao menos em meio turno. A partir da década de 1990 o movimento de inclusão escolar ganha novo ímpeto com a reforma geral da educação e com as novas ideias e ações adotadas pela sociedade, que busca reforçar cada vez mais a importância da inclusão desse aluno.

O caminho rumo à educação inclusiva, compreendido como um processo amplo de reforma escolar é longo, e muitos ainda, erroneamente, entendem a inclusão como simplesmente a prática de se dispor alunos com necessidades especiais estudando juntamente com outros alunos.

Atualmente a expansão do movimento de inclusão sinaliza cada vez mais para um futuro em que a escola e a sociedade continuarão caminhando rumo a políticas cada vez mais inclusivas. O fim gradual das práticas excludentes do passado traz a todos os alunos oportunidades iguais e isso se reflete na desmarginalização desses indivíduos, que passam a ser encarados em termos de diversidade e de diferença, e não mais a partir de uma ideia de desigualdade.

A inclusão social e, em particular, a escolar, enfatiza a equiparação de oportunidades e a disponibilização ampla do acesso aos recursos da sociedade, onde a escola deve abrir espaço para a diversidade; e os docentes devem estar permanentemente em busca do aprendizado a fim de propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de sua diversidade.

É necessário ainda que se entenda em definitivo que uma escola inclusiva é, a rigor, uma escola para cada um, ou seja, uma escola em que cada aluno tenha suas necessidades e suas dificuldades respeitadas e atendidas, dispondo de recursos e de metodologias que propiciem seu aprendizado e desenvolvimento.

Vale lembrar, por fim, que a sociedade que se quer inclusiva deve ter o compromisso com as minorias e não somente as pessoas com necessidades especiais. A busca da inclusão precisa ser de responsabilidade de cada um e de todos, coletivamente, e deve incluir, necessariamente, a instituição de mecanismos que fortaleçam os direitos das minorias, tais como destinação de maiores verbas públicas para projetos voltados a esta população e participação

das entidades de defesa dos direitos nos processos decisórios de todas as áreas diretamente envolvidas no atendimento às necessidades desta população.

2.3 Deficiência e Diferença

A palavra normal tem sua origem etimológica no latim norma, termo que designava um tipo de esquadro usado na carpintaria para traçar ângulos retos.

Quando atribuído a aspectos da conduta humana, normal traduz-se como uma diretriz a ser seguida como parâmetro de um comportamento socialmente estabelecido. Nesta linha de ideias, o adjetivo normal diz respeito a tudo aquilo que é permitido ou proibido do ponto de vista ético, inclusive no mundo físico. Em contrapartida, anormal seria a qualidade do que se mostra contrário às concepções admitidas em dado momento histórico. (ADIRON, 2006)

Tendo como pressupostos estes conceitos de normalidade passa-se, agora, a buscar um melhor entendimento sobre a diferença, a diversidade e a desigualdade, cujos significados se antepõem ao que se costuma considerar como sendo normal.

Na mesma perspectiva, Cury (2005, p. 55) assinala que a “diferença ocorre sempre em relação a uma identidade (alguém, por exemplo) comparada à outra (outro alguém)”. Assim, a diferença pode ser compreendida a partir de exemplos bastante simples: uma mulher é igual a um homem; porém, ambos não são idênticos.

Vale dizer que as identidades, embora múltiplas, são também únicas, e essa mesma característica faz com que, ao se confrontar identidades distintas destaque-se, assim, a diferença. (CURY, 2005)

Isso significa dizer que o respeito às diferenças implica no reconhecimento de ser diferente, o acolhimento da diferença se faz no reconhecimento do outro

como igual, como parceiro, como par, e é valor essencial que a cultura da diversidade necessita.

Nesta perspectiva, entende-se diversidade como um valor no qual estão embutidas as ideias de igualdade na diferença, que significa valorizar a própria essência humana de todos os indivíduos, que é a base da ideia dos direitos humanos; e de diferença na igualdade, que se constitui no fundamento do conceito de diversidade e que pressupõe o reconhecimento das peculiaridades de cada indivíduo na medida em que estas impliquem em adaptações para que sua participação social seja efetivada.

Não há no mundo um indivíduo que seja totalmente igual a outro; cada pessoa é única e esta diferenciação entre os indivíduos tornou necessária a construção de uma Declaração Universal de Direitos Humanos a fim de confirmar que na sua origem todos os homens são iguais por possuir algo em comum que os distingue de outros seres vivos.

Uma sociedade aberta às diferenças é aquela em que todos os seus integrantes são respeitados e reconhecidos nas suas peculiaridades e onde o significado de diversidade conduz à reflexão sobre o que é, de fato, ser parte de um padrão dominante e como construir valores fundamentados na premissa de que os padrões estabelecidos podem ser desconstruídos e substituídos por outros, mais inclusivos e plurais, uma vez que, de acordo com Luz (2003), o pluralismo respeita as diferenças e se constitui no eixo central de uma sociedade que se pretenda democrática.

Por muito tempo a sociedade manteve a chamada hegemonia dos iguais, onde o “diferente” estava na figura do outro, que se tornava um dessemelhante. Porém, somos todos diversos e promover a diversidade é valorizar esta condição.

Uma sociedade inclusiva e plural, consciente da diversidade do homem, deveria ser estruturada para atender às necessidades de cada indivíduo, da maioria à minoria. (WERNECK, 1997)

No entanto, saber respeitar as diferenças talvez seja, hoje, uma das tarefas mais difíceis da sociedade contemporânea, pois o modelo atualmente vigente

homogeneiza o sujeito a partir de modelos pré-estabelecidos. A prática da diversidade representa a efetivação do direito à diferença, que se traduz por meio da criação de condições em que as pessoas possam agir em conformidade com seus valores individuais.

Ao longo do tempo as pessoas com deficiência vem sendo historicamente excluídas da participação social, seja por serem vistas como indivíduos incapazes e dependentes ou por terem seu acesso negado simplesmente pela falta de estrutura adequada nos espaços sociais; todavia, o fato é que sua presença tem sido sempre dificultada tanto nas escolas e universidades quanto nos espaços de lazer ou de trabalho.

Porém, respeitar e valorizar a diferença não se traduz apenas em adotar medidas específicas, mas sim na adoção de um modelo social que venha a facilitar e melhorar as condições de vida de todas as pessoas em sua diferença. É necessário destacar que se isso não é compreendido adequado e corretamente corre-se o risco de confundir a adaptação da diversidade (que supera a deficiência) com adaptação à desigualdade (que ressalta a deficiência). (ADIRON, 2006)

Uma sociedade sem exclusão só é possível na medida em que a visão geral entenda, de fato, que as pessoas, em sua diversidade, possuem diferenças de toda ordem, sejam elas cognitivas, físicas, sociais, de gênero, culturais, entre outras. No âmbito da educação, por sua vez, uma escola que não exclui é aquela na qual educadores, alunos, pais e demais atores do ambiente educacional assumem um compromisso formal com a inclusão, “considerando as histórias de vida de cada um e com vista ao alcance de um bem coletivo para uma sociedade mais justa”. (BARROCO, in BARROCO, 2004, p.16)

Tais diferenças, compreendidas como valor específico e individual de cada um, deve, assim, ser consideradas em sua totalidade quando se pretende estabelecer políticas públicas realmente inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber em uma breve retrospectiva ao longo da história a evolução do tratamento dado ao surdo, ora totalmente excluído do convívio social, ora integrado de forma precária, não o respeitando como cidadão.

Observou-se também as várias modalidades de ensino, como o Oralismo, imposto à época do Congresso de Milão, muito prejudicial à educação, desenvolvimento e idoneidade dos sujeitos surdos. Em seguida, a filosofia da Comunicação Total, que rompeu barreiras para a liberdade de expressão com gestos, e mais tarde, o Bilinguismo, que respeita a comunicação natural do Surdo, ou seja, a viso-espacial, e ainda assim permite que ele esteja inserido na sociedade, compreendendo a língua majoritária, a Língua Portuguesa.

O processo de inclusão já está instaurado e garantido por lei, mas ainda está muito longe da realidade em que vivemos. Por isso, há um longo caminho a ser trilhado para chegarmos a uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Com o intuito de traçar esse caminho, é necessário lutar pelo cumprimento dos direitos dos grupos minoritários, a começar pelo direito à educação, e uma educação de qualidade.

Para tanto, é preciso preparar e qualificar professores, dentro das universidades e através da educação continuada para que todos estejam aptos a receber em suas escolas a grande diversidade dos alunos.

Preconizando a educação inclusiva, ou seja, aquela organizada para prestar atendimentos a todos, respeitando a diversidade, a atual Política Nacional de Educação tem sustentação em documentos como a “Declaração de Salamanca” que, dentre as diversas recomendações e propostas, teve por objetivo primordial promover a educação para todos, conforme destacam Perlin & Quadros. (1997, p. 36)

Não há, todavia, um consenso sobre qual o melhor método para a educação dos Surdos. Há, em todos eles, prós e contras. (LACERDA, 1998) É importante garantir que esses espaços existam para dar a liberdade que cada um busque o que considere melhor para si.

É no espaço escolar inclusivo que se cumpre o direito à educação e onde se abrem as portas para a sociabilização, não só para o surdo, mas para toda e qualquer diferença.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

A época que estudamos no colégio nos traz muita segurança, pois sabemos o que está por vir. Na quinta série você sabe que o ano que vem vai fazer a sexta ou, na pior das hipóteses, a quinta de novo.

Da pré-escola se vai à educação básica, daí para o ensino fundamental, então para o ensino médio, depois para a faculdade.

Agora, ao fim da faculdade, é chegada a hora de escolher um caminho. Com o leque de possibilidades que a Pedagogia oferece, posso trabalhar em diversas áreas. Ou posso fazer uma pós-graduação que me especialize. Posso também fazer um mestrado, quem sabe depois um doutorado... São muitas opções, que me levarão a vários caminhos distintos.

Mas o desejo que eu tenho verdadeiramente em meu coração nesse momento é fazer um mestrado na área de surdez, concluir meu curso de LIBRAS e me tornar proficiente e, quem sabe, vir a dar aula na universidade.

Foi uma conversa com minha orientadora que acendeu essa chama, me ajudou a ver outras perspectivas, fez meus olhos brilharem.

Um professor muda o rumo de muitas vidas. Se um professor pode fazer toda a diferença, um professor de futuros professores com certeza pode trazer uma grande mudança.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. Os normais. Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=560>. Acesso em 10.06.2006.

AJA – Associação do Jovem Aprendiz. Língua de Sinais: direito das pessoas surdas. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE, 2001.

ANDRADE, Cyntia F.C. de.; MIRANDA, Lidiane.; SANTOS, Hermínio T. Brincando e aprendendo sobre a deficiência auditiva: relatos e experiências. Disponível em <<http://www.ines.org.br/paginas/publicacoes/arqueiro/arqueiro6.pdf>.> Acesso em 05.nov.2011.

APABB – Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiências dos Funcionários do Banco do Brasil. A família descobre a comunicação com os filhos surdos. Disponível em <<http://www.apabb.com.br/noticias/j27.htm>.> Acesso em 16.out.2011.

BARATA, Ana Luiza K.; PROENÇA, Mayra Cristina G. Métodos e técnicas de aprendizagem acadêmica utilizados com pessoas portadoras de deficiência auditiva: uma análise teórica. 2001. Belém. 72p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: _____. Proposta Curricular para a Educação Especial. Sarandi: Secretaria da Educação e Cultura, 2004a.p. 8-52.

_____. Aspectos históricos do atendimento educacional aos indivíduos com deficiência: olhando para o passado, situando o presente. Proposta Curricular

para a Educação Especial. Sarandi: Secretaria da Educação e Cultura, 2004b. p. 39-51.

BEHARES, L.E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. Absurdo ou lógica: os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000. 208p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 09/01/2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>.> Acesso em 07 nov. 2011.

BRASIL/MEC – Ministério da Educação. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>.> Acesso em 07 de nov. 2011.

BRASIL. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. > Acesso em 07 nov. 2011.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. Disponível em <<http://www.apecdap.org/download/communicare03p035053.pdf>.> Acesso em 12 nov. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. Disponível em <cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/textos/eventos/2.doc>. Acesso em 12 nov. 2011.

CICCONE, Marta. Comunicação total. Rio de Janeiro: Cultural, 1990.

COMANDOLLI, Anelise. Diversas abordagens na educação dos surdos. Disponível em <<http://www.unifebe.edu.br/divulgacao/discente05.doc>> Acesso em 12 nov. 2011.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O surdo e a língua de sinais. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/cor_surdo.asp> Acesso em 12 nov. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas/SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DANESI, Marlene. Integração do surdo no trabalho. Anais... II Congresso Internacional de Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1995.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica - Apostila. São Paulo: UFSCAR, 1995.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. Revista Educar n. 23. Curitiba: UFPR, 2004. p. 87-104.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Educação de surdos e educação inclusiva. Disponível em <http://www.feneis.com.br/Educacao/educacao_inclusiva.shtml> Acesso em 12 nov. 2011.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Nosso trabalho. Disponível em <<http://www.feneis.org.br/feneis/index.shtml>> Acesso em 12 nov. 2011.

FERNANDES, E. Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Sueli F. Conhecendo a surdez. In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 67-106.

_____. Bons sinais. Revista Discutindo Língua Portuguesa. Ano I. nº. 4. 2006.p. 22-25.

_____. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, AnaPaula; ANGELIS, Cristiane C. M. de.; MASSI, Giselle (Orgs.). Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível! In: _____. A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993. 116p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico). Advocacia pública e sociedade. v.1. n.1. São Paulo: Max Limonad, 1997.p.135-139.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. Rev.Educ.Soc. Campinas. v. 27. nº. 94. 2006. pp. 277-292.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Firszman de. (Orgs.). Políticas públicas de educação inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Comunicação total. Disponível em <<http://www.entreamigos.com.br/textos/reabili/redefaud.htm>> Acesso em 30 out. 2011.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. O surdo e a história de sua educação. Disponível em

<http://www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM.> Acesso em 10 nov. 2011.

KOZLOWSKI, Lorena. A percepção auditiva e visual da fala. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES. v.19, n.46, set/1998.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Maria L.; TESKE, Osmar. (Orgs.) Letramento e minorias dos organizadores. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LOPES FILHO, O. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

LUZ, Luiz Marcelo Ribeiro da. Sociedade e inclusão. EDUC@ção Rev. Ped. v.01. n. 01. Esp. Sto. do Pinhal – SP: CREUPI, out. 2003. p. 33-36.

MACHADO, Paulo César. A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular. Dissertação apresentada à Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 359-362.

MARTINS, Emerson. Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina. 2005. Florianópolis. 204p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, M.C. et al. Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: TecArt, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Afonso da Silva. Os direitos das pessoas portadores de deficiência. Brasília: CORDE, 2001. 47p.

OLIVEIRA, Paulo Marcos Tujal de. História da educação dos surdos no Brasil. Disponível em <http://www.lagoinha.org.br/ephata/phpwcms/index.php?id=2,9,0,0,> Acesso em 10 nov. 2011.

PERLIN, Gladis.T.; QUADROS, Ronice Müller.. Educação de surdos em escola inclusiva? Revista Espaço, vol. 7. Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 35-40.

PIMENTA, Paulo. Políticas públicas de inclusão educacional. Jornal A Razão. Santa Maria/RS. Edição 31/07/2006. p. 8.

PIRES, Cledi L. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. V Seminário Nacional do INES - Surdez: desafios para o próximo milênio. Anais... Rio de Janeiro, 2000.

PIRES, Cledi L.; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C. (Orgs.) A invenção da surdez. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

ROCHA, Solange. História do INES. Revista Espaço. Porto Alegre: Lítero, 1997.

ROSA, Andréa da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, Ivani. Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo, Plexus, 2003.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SANDER, Ricardo. O intérprete de Libras: um olhar sobre a prática profissional. V Seminário Nacional do INES - Surdez: desafios para o próximo milênio. Anais... Rio de Janeiro, 2000.

_____. Questões do intérprete da língua de sinais nas universidades. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Maria L.; TESKE, Osmar. (Orgs.) Letramento e minorias dos organizadores. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma Sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados: EDUSF, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OTOLOGIA. Evolução dos aparelhos auditivos. Disponível em http://www.saudeauditiva.org.br/aparelhos_auditivos/aparelhos_detalhe.asp?id=7. >Acesso em 05 nov. 2011.

SOUZA, Andréa Batista de.; ARAUJO, Mônica Correia de. Centro de informação: espaço de socialização do surdo. XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. 17 a 22 de julho de 2005. Anais... Centro de Convenções de Curitiba/PR.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, William. (Orgs.) Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, Karin Lílian. A tradicional história de educação de surdos. Disponível em www.surdospelsurdos.com/noticiaseducacao.asp. Acesso em 12 nov. 2011.

VERNON, M. Early manual communication and deaf children's achievement. American Annals of the Deaf. 1970.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.