



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

CLEONICE AMÉLIA FERREIRA

PENSADO A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS

MONTEIRO – PB

2014

2014

CLEONICE AMÉLIA FERREIRA

PENSANDO A EDCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador (a): Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

MONTEIRO – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F383p Ferreira, Cleonice Amélia

Pensando a educação de surdos: reflexões iniciais
[manuscrito] : / Cleonice Amélia Ferreira. - 2014.
39 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a
distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr.Fábio Marques de Souza.,
Departamento de Doutorado".

1.Educação especial. 2.Inclusão social. 3. Inclusão escolar.

I. Título.

21. ed. CDD 371.9

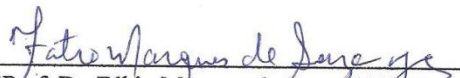
CLEONICE AMÉLIA FERREIRA

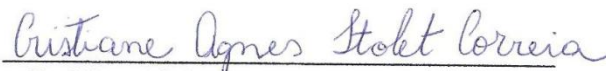
CLEONICE AMÉLIA FERREIRA


PENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14 / 06 / 2014.


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB
Orientador


Prof. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia / UEPB
Examinadora


Prof. Dr. Joelson Pimentel de Almeida / UEPB
Examinador

CLEONICE AMÉLIA FERREIRA

À minha família que é a minha base e aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pela força e sabedoria.

À minha família pelo apoio constante.

Ao meu orientador, Fabio Marques de Souza, pela atenção.

A todos os professores da UEPB, que contribuíram para obtenção deste título.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho diz respeito às práticas de inclusão relacionadas ao aluno surdo e sua relação com os aspectos que estão interligados ao ambiente escolar, relacionadas ao seio social e cultural. Com base nas obras publicadas sobre educação de surdos no Brasil, nossa pesquisa foi organizada de acordo com revisões bibliográficas e reflexões acerca da relação entre história, teoria e prática na educação de surdos. Com a pesquisa, podemos traçar um processo histórico da inclusão do surdo no meio social e escolar, bem como a relação entre família e professor e as formações discursivas dos sinais que garantem a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Tal estudo propicia uma positiva reflexão acerca das práticas pedagógicas que a cada dia se tornam mais presentes no cotidiano dos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos, inclusão, escola, sociedade.

ABSTRACT

This work concerns the inclusion practices related to deaf students and its relation to the aspects that are linked to the school environment related to social and cultural heart. Based on published works about deaf education in Brazil, our research was organized according to reviews and reflections on the relation between history, theory and practice in deaf education. Through research, we can trace a historical process of inclusion of deaf students in middle school and social as well as the relationship between family and teacher and the discursive formations of signals that ensure the communication between deaf people and between deaf and hearing. This study provides a positive reflection on teaching practices that every day become more present in daily life of educational professionals.

KEYWORDS: Deaf education, inclusion, school, society.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. O processo histórico da educação de surdos	13
1.1A inclusão do aluno surdo em documentos oficiais	15
1.2 Princípios da inclusão de alunos surdos	18
2. A linguagem e a surdez	21
2.1 A construção dos sinais	22
2.2 Gramática e discurso na Língua Brasileira de Sinais	23
2.3 A aquisição da LIBRAS e sua importância	26
3. Expectativas e dificuldades na educação de surdos	28
3.1 Modelos educacionais na educação de surdos	28
3.2 Dificuldades na educação de surdos	33
Considerações finais	35
Referências	36

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das discussões na área de educação decorre de uma política que valoriza a prática da educação inclusiva, com o objetivo de atender a todos aos alunos de forma organizada e confortável. Nossa atenção volta-se para prática de inclusão do aluno surdo, bem como a contemplação das condições sociais, culturais e linguísticas. As propostas de inclusão para crianças surdas, de forma geral, estão voltadas para um processo de educação bilíngue, em que a LIBRAS é entendida como primeira e a língua portuguesa, como segunda.

Por meio da educação bilíngue os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade linguística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade. Dessa forma, nosso trabalho apresenta como se dá essa prática inclusiva, a partir de considerações que gravitam em torno de aspectos históricos, culturais, políticos, linguísticos e sociais.

Nossas considerações foram divididas em três capítulos. O primeiro diz respeito ao processo histórico da educação de surdos e sua implicação na constituição de documentos oficiais. Abordamos também questões acerca dos princípios da educação de surdos, desde o papel da família até o do professor.

O segundo capítulo aborda reflexões acerca dos aspectos linguísticos da linguagem de sinais, como se dá a construção dos mesmos e como se dá a construção da gramática pensada para a comunicação entre surdos. Para concluir o capítulo, discorreremos sobre as implicações de aspectos linguísticos nas práticas sociais e culturais do cidadão surdo.

A inclusão propriamente dita é o tema do terceiro capítulo. Tratamos das expectativas de aprendizagem que circundam a educação de surdos, bem como os modelos educacionais que norteiam as práticas pedagógicas e as dificuldades que professores e alunos encontram no processo de escolarização.

Com isso, pretendemos chamar a atenção dos envolvidos na prática de educação inclusiva, dando margem para a criação de propostas que visam a melhoria da educação de surdos no Brasil. Portanto, nossos objetivos foram:

- (Re) visitar as considerações feitas por alguns dos vários pesquisadores estudiosos da educação de surdos;
- Traçar reflexões acerca da relação entre o surdo e seu meio sociocultural;
- Traçar um percurso de um caminho que parte de princípios históricos, linguísticos e sociais na educação de surdos.

Vale lembrar que os objetivos por nós apontados foram decorrentes das seguintes perguntas de pesquisa:

1. É possível identificar se há um processo histórico no que diz respeito ao reconhecimento do surdo como integrante de uma sociedade democrática?
2. Até que ponto a surdez pode ser considerada como deficiência?
3. A linguagem se sinais é língua materna ou língua estrangeira?
4. Qual é a responsabilidade da sociedade, da escola e da família no que se refere ao reconhecimento dos direitos do surdo?

Como resposta a essas indagações, nossas hipóteses revelam que, à medida que a sociedade foi se tornando mais humana e democrática, o respeito ao surdo foi ganhando espaço no Brasil e no mundo. Como parte da sociedade, o meio escolar também teve que voltar seu olhar para habilitar espaços, profissionais e contextos para garantir o avanço do aluno surdo.

1. O processo histórico da educação de surdos

A educação de surdos acompanha uma tendência histórica de reflexões acerca do fazer pedagógico e políticas públicas de inclusão. De acordo com Cristoffani (2003), até o final do século XV, os surdos eram considerados ineducáveis. Kanner (1964, p.5) relatou que "a única ocupação para os retardados mentais encontrados na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes". Com a expansão das atividades comerciais os deficientes tornaram-se um incômodo para a sociedade, o que fez com que se gerassem indagações acerca de como utilizá-los para as práticas de trabalho.

Nem sempre na história da humanidade, as pessoas portadoras de deficiências eram vistas como integrantes do meio social. Há relatos que, em meados dos séculos X a IX a.C, as legislações vigentes autorizavam a morte de recém-nascidos. Dessa forma, crianças que nasciam fora dos padrões de normalidade física eram assassinadas das formas mais cruéis que se pode imaginar.

Comparada a outros tipos de deficiência, a surdez era considerada insignificante, as crianças eram vistas como irracionais e obrigadas a fazer trabalhos indignos, vivendo na solidão, no abandono e na miséria. Imbecil era o adjetivo utilizado para qualificar quem tinha algum tipo de deficiência.

Desse modo, quem era visto como imbecil não poderia exercer seus direitos cívicos ou religiosos, ficando à margem da sociedade.

A escola, então, funcionava como um reflexo de tal sociedade excludente. Prova disso é que até o começo do que se denomina Idade Moderna não havia no currículo escolar orientações de como trabalhar com os alunos surdos, vistos por todos como seres irracionais, indignos de qualquer prática educativa.

Com a evolução dos pensamentos humanos acerca dos direitos do cidadão, em 1712 surgiu a primeira escola, na França, para crianças surdas. Os objetivos da escola, dentre outros, era a transmissão da cultura e linguística, bem como a criação de sinais comuns para que houvesse o ato comunicativo. Tal surgimento serviu como exemplo para países do resto da Europa e para os Estados Unidos, que começaram a voltar a atenção para questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do aluno surdo.

Mais tarde, no século XIX, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto de Educação de Surdos (INES). Todo o trabalho de inclusão era feito por professores sem nenhum tipo de especialização específica para tal função. Os professores nos dias atuais têm a oportunidade de especializar-se em educação de surdos, disciplina que já faz parte, inclusive, de grades curriculares das universidades do país.

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

O documento tem como foco a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Na introdução, a Declaração aborda os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de práticas pedagógicas voltadas para a criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. As orientações e sugestões para ações em nível nacional são organizadas nos seguintes aspectos: política organizacional; escolarização; capacitação profissional; serviços externos de apoio; espaços prioritários; perspectivas sociais e comunitárias e recursos.

O conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. A Declaração de

Salamanca repercutiu de forma significativa, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras.

Atualmente, o contexto brasileiro depara-se com um novo paradigma, o da Inclusão Social dos portadores de necessidades especiais. Quer-se uma escola para todos, sem distinção de sexo, raça, classe social. Surge a Escola Inclusiva que está aberta para colher as diferenças, modificando, dessa forma, o cenário brasileiro.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a qual afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. É dentro deste contexto que a educação no Brasil instaura possibilidades de encaminhamento para assegurar a todos sem discriminação o direito à educação. Com isso as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969 também levaram em consideração os princípios da declaração citada.

1.1 A inclusão do aluno surdo em documentos oficiais

O aluno portador de surdez tem habilidades para realizar ações inteligentes a partir de um contexto interativo que lhe propicie situações significativas. É na vivência efetiva de experiências que o aluno surdo efetivará o seu real aprendizado.

No artigo 208 da Constituição brasileira, garante-se “o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A lei nº 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e procura garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". De acordo com a legislação, a educação especial é caracterizada como "a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para educar portadores de necessidades especiais." Dessa forma:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho;

V – Acesso igualitário, aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (RODRIGUES, Zuleide. Histórico da educação dos surdos. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/3639/1/Historico-Da-Educacao-Dos-Surdos/pagina1.html>. Último acesso em 14/06/14.)

Estudiosos e especialistas que voltam seus olhares para a inclusão demonstram que, ao longo da história, a inclusão de surdos em escolas brasileiras se fortalece a cada dia. Ela é necessária porque garante a partilha de experiências, informações e conhecimento. Na maioria dos casos a integração do aluno portador de deficiência requer a presença de um professor que colabore dentro da sala de aula de modo que favoreça o progresso e a aprendizagem.

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, e outros recursos de expressão a ela associados. De acordo com a lei, entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Ainda enfatiza que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Deve-se garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas estabelecidas pela lei.

No que se refere aos sistemas de ensino, deve-se garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

O Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que uma educação bilíngue deve ser garantida aos alunos surdos, o que quer dizer que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais é entendida como a língua

primária de instrução no sentido de que vai possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível, o que, em geral, vai se dar na escola, preferencialmente na interação com interlocutores surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (9394/96) prevê a integração do educando com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Essa integração, no entanto, deve ser um processo individual, fazendo-se necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum, com possibilidade de êxito e progresso.

Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros.

Há que destacar, ainda, que a interação com interlocutores surdos vai permitir aos alunos surdos, além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, conhecerem as diferenças culturais decorrentes do fato de terem acesso ao mundo pela visão, bem como constituírem uma autoestima positiva, o que vai contribuir para que se identifiquem como diferentes, mas não como deficientes em relação à maioria ouvinte.

Ao adentrar no universo escolar, o aluno surdo se depara com situações determinantes para o seu desenvolvimento enquanto partícipe de um contexto sociocultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Sabemos que o aspecto fundamental para o desenvolvimento do homem, principalmente quando reporta déficits como o caso em estudo, já que implica grandes dificuldades de interação devido o comprometimento da perda auditiva, pois esta acarreta pouca ou nenhuma socialização com as pessoas ouvintes e, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para ser agradável, necessária e socializadora, sua participação com o mundo que o cerca.

Dessa forma, é fundamental que haja compromisso por parte da comunidade escolar em adequar sua metodologia ao perfil do aluno, de modo que sejam criadas alternativas de fazê-lo ingressar e permanecer no ambiente escolar de forma participativa, levando-o a comprometer-se com o seu desenvolvimento escolar sem

nunca deixá-lo de perceber diferente como é cada aluno deste ambiente diferenciado de valores que a escola retrata, enquanto fatia de uma sociedade inclusiva a qual pretendemos formar.

Para isso, é necessário contextualizar vivências e conhecimentos com todos aqueles que constituem a comunidade escolar, ou seja, docentes, técnicos, grupo gestor, profissionais que efetivamente fazem dinâmica do funcionamento que garante o progresso da equipe discente. No caso da convivência com o aluno surdo, é necessário que se entenda acerca da deficiência auditiva, suas implicações e restrições para a comunicabilidade oral e escrita, suas possibilidades e intervenções psicopedagógicas com propostas de currículos viáveis ao aprendizado, como por exemplo, a língua de sinais, bilinguismo, metodologias que contribuem em sua inserção acadêmica de fato, e de efeito à perceber-se comum nas etapas ciclos de aprendizado, com direitos de ler e escrever, expressar-se no tipo de linguagem por estes escolhidos no momento de sua inclusão.

1.2 Princípios da inclusão de alunos surdos

Quando falamos em inclusão devemos ter em mente que ela é fruto de união de trabalhos e esforços de várias pessoas participantes da sociedade. Isso quer dizer que os responsáveis pela garantia da inclusão devem estar engajados com o contexto, de modo a aguçar os olhares e os fazeres que favoreçam o bem estar social, emocional, afetivo e físico do portador de surdez. Assim, professores, família, profissionais da saúde e todos os demais componentes da comunidade são responsáveis pela inclusão. O aluno surdo, além de tudo o que foi citado anteriormente, participa de uma inclusão de cunho linguístico porque necessita da codificação e decodificação de uma gama de signos que visam garantir sua inserção e sua relação com os outros surdos e com o meio em que ele convive.

Dessa forma, de acordo com Lewis (1995), a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da língua de sinais (L1) pelo contato das crianças com adultos surdos usuários desta língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa. Esta proposta educacional considera, assim, as particularidades e materialidade das línguas de sinais e os aspectos culturais a ela associados e pressupõe

que os educadores participantes tenham domínio das línguas envolvidas - a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa - e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. Desse modo, os processos de ensino-aprendizagem devem adotar procedimentos metodológicos e contemplar um currículo que considere a diversidade sociocultural e linguística em jogo e, para tal, deve-se tomar como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e sobre o ensino de línguas para estrangeiros.

Para os surdos, a Língua Portuguesa é um instrumento linguístico que não se apresenta como recurso que vem facilitar o intercâmbio com o mundo, mas um obstáculo que precisam transpor com grande dificuldade. Por outro lado, a LIBRAS não é código universal que possibilita tradução, mas sim, a interpretação, quando se procura estabelecer uma correspondência entre as duas línguas.

É necessário levar em consideração vários aspectos ao garantir a inclusão de surdos no ensino regular. Dentre eles, destacam-se: a estruturação da escola no que se refere aos recursos humanos, físicos e materiais; a recepção do educando e o conhecimento de sua forma de se comunicar com os demais; a garantia de complementar o currículo com o sistema de LIBRAS; o número de alunos por sala (até 25); a idade cronológica do aluno; a garantia da participação da família no processo educacional.

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão escolar envolve princípios de aceitação das diferenças, valorização da diversidade humana, o que significa propor um serviço de sistema educacional de qualidade para todo o grupo discente. A escola comum só pode ser vista como instituição inclusiva quando reestrutura para atender a diversidade dos alunos em termos de necessidades especiais, como também em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos.

A reestrutura da escola leva a uma reforma nas expectativas de aprendizagem, o que favorece a qualidade e o aproveitamento escolar por parte de todos os alunos. A recepção das pessoas com necessidades educacionais especiais se dá através da remoção das barreiras ambientais, e no que se refere às atitudes dos envolvidos.

Para de Karagiannis et al (1996), alguns elementos podem ser apontados como vantagens para a inclusão, sendo eles: o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, e estas atitudes desenvolvem-se quando os educadores facilitam a interação, a comunicação, o desenvolvimento de amizade entre

grupos de pares; a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento acadêmico e social, através de constantes interações, o que possibilita melhores competências de comunicação.

A família também possui um valioso papel na inclusão de alunos portadores de deficiência auditiva porque é responsável por preparar para a vida na sociedade, junto com as demais instituições. Do ponto de vista de Cárnio (1998), “o surdo passou a ser visto como uma pessoa que possui uma forma própria de comunicação, e que deve ser respeitada, e a linguagem oral, como uma segunda língua, que o surdo vai aprender se for do seu interesse”.

Dessa forma, a família deve estar atenta na hora em que estabelecer que tipo de comunicação que estabelecerá com seu filho, se os pais forem surdos, é certo que a Língua de Sinais será naturalmente desenvolvida e apreendida, mas quando o surdo é filho de pais ouvintes que desconhecem a Língua de Sinais, as crianças surdas apresentam desvantagens e dificuldades para incorporar a Língua de Sinais como sua primeira língua.

Para Marques (2001), a positividade da relação entre escola e família e sua influência na educação do aluno surdo é o mútuo reconhecimento. O papel das famílias tem sido limitado, porque muitas famílias desconhecem o seu papel na vida da escola. Neste sentido, é necessária uma intervenção da escola para que possa responder mais eficientemente as suas pretensões e melhorar a qualidade da sua gestão.

A inclusão do aluno surdo deve ser efetivada com coragem, determinação, competência e, acima de tudo, profissionalismo. Cabe ressaltar que cada decisão deve ser tomada a partir de um complexo e criterioso processo de avaliação. A integração do surdo no meio social se inicia na família e vai se estendendo à vizinhança, à comunidade, na realização de atividades sócio recreativas, culturais ou religiosas. Quando acrescentamos a tudo isso a garantia ao aluno surdo um processo de escolarização de qualidade, possibilitamos um positivo avanço de seu exercício de cidadania plena.

2. A linguagem e a surdez

A aquisição da linguagem ocorre quando há a efetivação de fatores condicionais presentes no indivíduo (crescimento, audição, maturação neurológica) e nas condições referentes ao contexto adequado e facilitador para tal aquisição. Quando se trata de um portador de surdez, há que se configurar diferenças entre ele e outro surdo, e entre ele e um ouvinte, vidente ou cego.

Como toda língua natural, as línguas de sinais surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Assim, pode-se dizer que as línguas de sinais são ilimitadas no sentido de que não há restrição quanto às possibilidades de expressão. Aumentam seu vocabulário com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. A cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade. Elas se distinguem das línguas orais porque se utilizam do canal visual-espacial e não oral-auditivo. Por este motivo são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial.

Dessa forma, o estímulo precoce da criança, que nasce ou se torna surda no período de zero a três anos de idade, é fator essencial para a aquisição da linguagem, uma vez que ela desde cedo desenvolve com naturalidade sua percepção do mundo que a rodeia. No entanto, muitas crianças surdas não são beneficiadas por um atendimento peculiar que já se encontra presente apenas nas cidades mais urbanizadas.

A universalidade da linguagem de sinais não é possível porque cada país tem aspectos socioculturais específicos. Todos os países desenvolveram suas próprias línguas de sinais e estas têm um nível de standardização dentro de cada realidade. Nos últimos anos se criou uma língua de sinais universal que se conhece como gestuno. O gestuno se utilizou nos jogos olímpicos para surdos e outros eventos internacionais. As pessoas que sabem a língua de sinais acreditam que é mais fácil atravessar as barreiras linguísticas comunicando-se com uma pessoa surda mediante língua de sinais que com um falante em língua oral.

Atualmente a língua de sinais está ganhando destaque na sociedade e exemplo disso é sua inserção nas grades curriculares de algumas universidades oferecem créditos

por fazer cursos de língua de sinais; algumas inclusive aceitam os títulos avançados de língua de sinais para cobrir os apartados de línguas estrangeiras. A língua de sinais está presente também em companhias de teatro e concertos musicais. Tanto os surdos como os ouvintes podem desfrutar desta experiência através da comunicação da língua de sinais; isto torna possível compartilhar muitas coisas, entre elas a aprendizagem recíproca.

2.1 A construção dos sinais

Ao entrar em contato com o universo linguístico e comunicativo, o surdo utiliza-se da língua portuguesa para organizar seu pensamento ao escrever. A comunicação interpessoal, espontânea e instantânea é feita a partir da representação de imagens visuais pautadas em sinais simbólicos, o que faz com que os sinais representem ideias e não palavras individuais. No caso dos substantivos, há uma relação metonímica constante na transmissão da mensagem.

As línguas de sinais seguem os mesmos princípios das línguas orais porque têm uma estrutura lexical e morfossintática, formadas por um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos.

No Brasil, a nomenclatura utilizada ao código utilizado pelos surdos tem o nome LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

O movimento das mãos é o sistema primário que garante a produção da língua de sinais. Sua combinação com expressões faciais e contextualização espacial garante a formação da mensagem. Na formação dos sinais, na Língua Brasileira de Sinais, os seguintes parâmetros, segundo Felipe (2001) são considerados: configuração das mãos, localização, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não-manuais.

De acordo com Pedroso (2009), a língua de sinais passa por um processo de criação de sinais que difere do processo de criação de palavras nas línguas orais. Segundo a pedagoga, na língua oral as palavras complexas são normalmente formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Na língua de sinais, a formação ocorre por meio de um processo em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização. A pedagoga revela que

os sinais também podem ser criados pela composição, ou seja, a junção de duas bases para formar uma outra. Consideram-se três regras básicas para a formação de sinais pela composição: regra de contato, regra da sequência única e regra da antecipação da mão não dominante. Alguns sinais incluem algum tipo de contato, no corpo ou na mão passiva, como, por exemplo, o sinal de acreditar (saber + estudar). Outros sinais são formados pela junção de outros dois, porém eliminando-se a repetição dos movimentos que faziam parte do sinal isolado. Isso ocorre com o sinal de pais (pai + mãe, sem a repetição do movimento dos dedos). Há ainda os sinais formados com a participação da mão passiva, que antecipa o segundo sinal no processo de composição. Ocorre, por exemplo, no caso de acidente de carro (carro e bater). Importante considerar que o significado do todo, ou seja, da composição, é normalmente distante do significado das partes. (PEDROSO, 2009, p.5).

2.2 Gramática e discurso na Língua Brasileira de Sinais

Para desenvolver este tópico, voltado para a construção de traços gramaticais da comunidade surda, nossas reflexões tiveram como base as considerações da professora Tanya Felipe, professora titular da Universidade do Estado de Pernambuco e coordenadora do grupo FENEIS.

Toda estrutura linguística possui dois eixos: o paradigmático e o sintagmático. A categoria gramatical, conhecida como classe de palavras está inserida no eixo paradigmático. Dessa forma, as palavras são classificadas de acordo com o que ela representa em cada estrutura frásica, fazendo parte de uma relação morfológica. Nem todas as línguas apresentam as mesmas classes gramaticais.

De acordo com Felipe, o fato de cada língua possuir estruturas próprias não faz com que uma seja superior a outra, o que quer dizer que as línguas apresentam formas diferenciadas para expressar os pensamentos dos falantes.

A professora ainda revela que, apesar da ausência de artigos na LIBRAS, sua estrutura se aproxima das categorias que existem na língua portuguesa. Apresentaremos a seguir as construções gramatical e discursiva presentes nessa língua.

Na LIBRAS, o verbo, classe gramatical que serve para indicar ação, estado ou fenômeno natural, é subdividido em dois subtipos: os que não possuem marcas de concordância e os que a possuem. No primeiro caso, a impressão que se tem é a de que o verbo sempre está no infinitivo.

No caso dos verbos que possuem marcas de concordância, pode-se classificar em concordância número-pessoal, que marca as pessoas do discurso, e concordância de gênero, identificados principalmente pela posição das mãos.

Há ainda os verbos que servem como localização, como é o caso daqueles que visam comunicar o deslocamento de um lugar a outro. Assim, a localização é marcada pelo ponto de articulação.

A próxima classe da qual vamos tratar é a dos substantivos. Trata-se de formação de sinais a partir de configurações manuais. Os sinais formados são, portanto, a forma metonímica daquilo que se deseja comunicar. Quando se deseja indicar o plural dos substantivos, há marcações repetitivas ou de forma simultânea.

Para a formulação da classe dos adjetivos, na LIBRAS não há um signo que demonstre sua variação de gênero ou número. Dessa forma, muitos adjetivos são formados com representações pictóricas no ar ou a partir do apontar para determinado objeto ou, até mesmo, para o corpo do emissor. A posição do adjetivo em uma construção frasal procede ao substantivo qualificado por ele.

Os adjetivos marcados pelo grau comparativo ocorrem a partir de marcar de igualdade, superioridade e igualdade. Felipe, assim nos explica que

A comparação em LIBRAS se dá por meio de indicadores de superioridade, inferioridade e igualdade. Dessa forma, para se fazer os comparativos de superioridade e inferioridade, usa-se os sinais MAIS ou MENOS antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa DO-QUE. Para o comparativo de igualdade, podem ser usados dois sinais: IGUAL (dedos indicadores e médios das duas mãos roçando um no outro) e IGUAL (duas mãos em B, viradas para frente encostadas lado a lado), geralmente no final da frase. (disponível em <http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/PUBLICAÇÕES%20DO%20INES.htm>. Último acesso: 14/06/14).

A classe dos advérbios indica o tempo marcado sintaticamente, o que indica se a ação está ocorrendo no presente, irá ocorrer no futuro ou ocorreu no passado. Dessa forma, os advérbios precedem, geralmente, o restante da frase.

Os pronomes revelam que há, em LIBRAS, um sistema pronominal que representa as pessoas do discurso (primeira pessoa, segunda pessoa e terceira pessoa). O sinal para todas as pessoas é o mesmo quando a frase é construída no singular. No plural, o sinal é representado pelos formatos dual, trial e quatrial. Assim,

quando pretende-se falar sobre alguém que está presente, mas deseja-se a pessoa não perceba, é feito um sinal com os olhos e um leve movimento de cabeça para a direção da pessoa de quem se fala, ou aponta para a palma da mão encontrando o dedo na mão um pouco à frente do peito do emissor, estando esta mão voltada para a direção onde se encontra a pessoa referida. (Ibid.)

Os sinais para pronomes demonstrativos e advérbios de lugar são comuns, o que significa que a diferenciação só poderá ser feita pelo contexto (expressão facial, gestos com as mãos). Dessa forma, estão relacionados às pessoas do discurso e representam, na perspectiva do emissor, o que está bem próximo, perto e distante.

A classe dos numerais, assim, como em todas as línguas, apresenta-se, em LIBRAS, os numerais cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários.

No que se refere à estruturação de Sentenças em LIBRAS, pode-se dizer que, trata-se de uma construção baseada em tópico-comentário. De acordo com a autora, a frequência do uso desse tipo de estrutura em LIBRAS o faz ser uma regra geral.

A Língua Brasileira de Sinais baseia-se nos aspectos visual e espacial, o que a torna divergente da estrutura da língua portuguesa. Dessa forma, quando os sinais são organizados, leva-se em consideração a direção dos movimentos. A mudança na direção do movimento revela a mudança na construção da relação sujeito-objeto.

Assim, percebe-se como o espaço tem importante papel na construção de narrativas na LIBRAS. O contexto narrativo está associado a pontos de sinalização que estão no espaço. O olhar, apontar e o movimentar com as partes do corpo é interpretado como referência às personagens presentes na história.

Emmorey (1993) ressalta que a utilização do espaço, além de permitir a referência a objetos ou pessoas, cria no usuário a possibilidade de descrever ou mapear a disposição dos mesmos no espaço. Isso quer dizer que as relações entre espaço e sinais fazem correspondência real entre sinais e objetos descritos. A apropriação do espaço na LIBRAS serve também para indicar marcadores temporais. O movimento para trás ou para frente, como afirma Winston (1999), pode destinar localizações ou áreas do espaço representacional para se referir a eventos passados ou futuros.

2.3 A aquisição da LIBRAS e sua importância

Pereira e Nakasato (2002) ressaltam a importância de possibilitar ao cidadão surdo o contato com a LIBRAS o quanto antes, de forma a efetivar a aquisição e a fluidez de uma língua. Bem como qualquer língua de sistema modelizante primário, a língua de sinais preenche as mesmas que uma língua falada proporciona para cidadãos ouvintes e deve ser adquirida, de preferência, na interação com adultos surdos que garantem às crianças o ensinamento do aspecto linguístico-discursivo dessa língua. Para isso, a língua de sinais não deve ser apresentada como uma lista de vocábulos isolados, mas em atividades discursivas de interação.

O grau de importância da aquisição da língua de sinais o quanto mais cedo possível é enfatizada também por Tovar (2000), segundo o qual a exposição da criança surda à língua de sinais vai possibilitar o desenvolvimento da sua capacidade de linguagem, a qual permitirá não só a socialização, a construção da realidade, o enriquecimento das suas experiências, o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, mas também o crescimento da sua autoestima, tanto individual como coletiva, identificando-se como surdo e como cidadão capaz.

Antes de entrar no espaço escolar, a criança já entra em contato com a língua de sinais por meio, por exemplo, de programas televisivos que apresentam traduções para surdos. Esse adiantamento da aquisição da língua antes da escola é necessário para que a criança se habitue a identificar sua primeira língua. De acordo com Svartholm (1998), o sucesso no aprendizado da língua majoritária vai depender, em grande parte, do nível de conhecimento que a criança tenha da língua de sinais. Dessa forma, a melhor maneira de desenvolver o conhecimento da língua portuguesa é alimentar e estimular o conhecimento da língua de sinais.

Vemos aí indícios de uma educação que se baseia em propostas bilíngues. Isso porque a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida no Brasil como uma língua oficial.

O direito das crianças surdas à aquisição da língua de sinais é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Este documento, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece que deva ser ofertada obrigatoriamente aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do Surdo significa que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será trabalhada como disciplina, com base em técnicas de ensino de segunda língua. Essas técnicas partem de habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a língua de sinais (QUADROS, 1997).

Sobre a educação bilíngue em contexto de alunos surdos, Quadros (2005) lembra que deve haver uma proposta baseada em um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. Não se trata, porém, de uma tradução de uma grade curricular para a língua de sinais, é necessário que se tenha em mente quais são as características de uma comunidade surda, bem como sua história e direitos para que o surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (SKLIAR, 1999). O bilinguismo só é possível associado, portanto, ao multiculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos com que se mantém contato.

Uma educação pautada em proposta bilíngue deve abrir espaço para a família, comunidade, usuários da língua de sinais, além de oferecer subsídios, como cursos de LIBRAS para ouvintes, de forma a garantir a verdadeira proximidade e interação entre ouvintes e surdos.

3. Expectativas e dificuldades na educação de surdos

Após as considerações que traçamos acerca dos aspectos sociolinguísticos da comunidade surda, cabe-nos agora refletir sobre as implicações no processo de aprendizagem do portador de surdez. Há muito se tem a necessidade de dialogar acerca das expectativas e dos fundamentos que permeiam a educação de surdos.

A competência linguístico-comunicativa dos surdos envolve uma gama de signos e significados que envolvem antigas e novas construções, agrupando e movimentando o fluir na educação dos mesmos. Nesse contexto, os fundamentos educacionais são pautados a partir dos espaços na sociedade que vão sendo concedidos à cultura surda. Tal cultura envolve a história, a língua, a identidade, a legislação, o pedagógico, as formas de visão de mundo etc.

Quando há atenção os processos que envolvem a formação intelectual e a oferta de possibilidades de se pensar sobre esse processo, há um favorecimento à criação de espaços que revestem de significados e renovam a qualidade da educação do surdo. Dessa forma, deve-se ter cautela quando se fala, no caso do surdo, de educação especial porque não se trata de fundamentar-se em uma pedagogia baseada na cultura ouvinte, e sim pautada nas diferenças culturais.

3.1 Modelos educacionais na educação de surdos

Houve um tempo em que se pensasse que o fato de ser surda colocaria uma pessoa em uma condição inferior do ponto de vista intelectual. Há relatos na história de educação de surdos de que muitos foram trancados em asilos. Com os avanços das pesquisas do desenvolvimento cognitivo dos surdos, foi possível tomar a consciência de que eles têm capacidade de aprendizagem, o que resultou em pesquisa adaptadas ao universo escolar.

Dessa forma, procura-se fundamentar, ao longo da história, quais são os modelos educacionais presentes em maior ou menor intensidade nas escolas para surdos. Dentre eles, destacamos: o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo, a pedagogia do surdo e processo intercultural.

No que diz respeito ao oralismo, houve uma época em que se valorizava

a língua de sinais e a partir do congresso de Milão de 1880, a língua de sinais foi banida completamente na educação de surdos. O oralismo ganhou força a partir da segunda metade do século XIX. A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais é vista como obstáculo para o desenvolvimento da oralização.

Atualmente, o oralismo é visto como um dos recursos que usa o treinamento de fala e leitura labial. Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, partindo do princípio da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, pp. 30 e 31)

E com isto persistiu a aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que poderiam transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo, fazendo com que os órgãos governamentais dessem enormes verbas para a aquisição de equipamentos em que pudessem potencializar os restos auditivos e com os projetos de formação de professores leigos que muitas vezes faziam o papel de fonoaudiólogos, ficando assim a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos.

Dessa forma, até recentemente muitos sujeitos surdos foram triados e avaliados clinicamente, encaminhados em escolas públicas e foi estimulada a criação de instituições de reabilitação particulares.

De acordo com DORZIAT (2006), as técnicas mais utilizadas no modelo oral são: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. O primeiro trata-se de uma estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente fazem treinamento com as aparelhagens. O desenvolvimento da fala baseia-se em exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua etc., e exercícios de respiração e relaxamento. A leitura labial consiste em um treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

Essa técnica de leitura labial:”ler” a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém está falando é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente com clareza e devagar. (...) a maioria de surdos só conseguem ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente os surdos ‘deduzem’ as mensagens de leitura labial através do contexto dito. (STROBEL, 2006, p.10)

Na década de anos 60, houve uma teorização da língua dos sinais associada com a oralização, surgindo o modelo misto denominado de Comunicação Total que trouxe o reconhecimento e valorização de língua de sinais que foi muito oprimida e marginalizada por mais de 100 anos.

Para Denton (1999), a comunicação total

inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (p.171)

O método de comunicação total foi criado em 1960, após do fracasso de oralismo puro em muitos sujeitos surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação. Vários autores pronunciam criticamente dessa modalidade mista, dizem que o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o ‘português sinalizado’, essa prática recebe também o nome de ‘bimodalismo’ que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa.

A modalidade baseada no método bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita.

O Bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

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 (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Na ideologia de bilinguismo as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Para discutir essa questão, Skliar (1998) apresenta quatro diferentes projetos políticos que sustentam e subjazem à educação bilíngue para surdos: o bilinguismo tradicional, humanista e liberal, progressista e crítico.

O bilinguismo entendido como tradicional apresenta uma visão em que o oralismo se sobressai à surdez. Nesse sentido, há a valorização do ouvinte em prejuízo da identidade do surdo, vista como incompleta. No ambiente escolar, a surdez é ainda vista como deficiência e a formação é baseada em ideias clínicas. Esse tipo de bilinguismo tende à globalização da cultura.

O bilinguismo com aspecto humanista e liberal considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar certa igualdade.

O bilinguismo progressista tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez.

O bilinguismo crítico sublinha o papel que desempenha a língua e suas respectivas representações de sua construção. É necessário que a instituição escolar permita que todos vejam a língua de sinais como produção cultural linguística e não como mediação com o oral.

No entanto, ainda há escolas que identificam-se como bilíngues, mas usam práticas linguísticas simultâneas, isto é, português sinalizado, desrespeitando a estrutura de ambas as línguas. Há, também, poucos professores surdos e estes profissionais formam grupos pequenos e se comunicam entre si e geralmente têm que ficar perguntando o que o grupo de profissionais ouvintes está conversando senão ficam isolados.

Atualmente ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas que usam métodos não eficazes que não participam de eventos organizados para capacitação

profissional. Para garantir a ventura de um modelo cultural, a comunidade surda aspira pela valorização de língua de sinais como a primeira língua.

A pedagogia surda trabalha com a modalidade chamada de modalidade da diferença. Isso quer dizer que tal prática separa-se das formas tradicionais de educação de surdos que trabalham com a dita normalidade ou métodos clínicos ou que usam outros métodos de regulação.

A diferença refere-se às diferenças culturais nos diversos grupos sociais. Por diferença entende-se a diferença mesma não contendo aspectos dos padrões que posições iluministas pregam para atingir a perfeição. Entramos em momentos que primam pela defesa cultural: a educação na diferença na mediação intercultural. Esta modalidade oferece fundamento para a educação dos surdos a partir de uma visão em outra filosofia invariável hoje. Em que a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais.

Dessa forma, a modalidade da diferença se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo. Tal modalidade é idealizada surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser.

Outro ponto importante em que a educação de surdos pode fundamentar-se hoje está no procedimento intercultural que trabalha com as identidades surdas constituídas. De acordo com Fleuri (2000), o que faz com que a educação apresente métodos inovadores é o focalizar momentos e processos produzidos face as diferenças culturais. Nesta direção, a perspectiva intercultural pode estimular os surdos a enfatizar os aspectos de identidade/alteridade com estímulos para desenvolver a capacidade de reflexão sobre a diferença cultural, ao lado da possibilidade solidária de interação com outros grupos culturais.

O procedimento intercultural de educação de surdos é um processo coerente com a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades. O procedimento leva o sujeito a requerer produções para as trocas, defesas e afirmações, além de dispor o sujeito surdo para a mediação cultural.

Quando se fala em mediação cultural logo se entende que não há espaço para rejeições à cultura ouvinte, visto que esta é entendida como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural. Isso quer dizer que há uma inversão na regulação, em que não é mais o ouvinte que regula o surdo, não é mais o anômalo, ou o surdo excluído na sua inferioridade. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente e a sua defesa diante de práticas de exclusão.

3.2 Dificuldades na educação de surdos

Embora têm surgido organizações e movimentos que influenciados pela perspectiva teórica dos estudos culturais, ainda há que se falar sobre as dificuldades que os cidadãos surdos enfrentam no dia-a-dia.

Para Sklia (1998),

os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.(p. 5)

A educação de surdos se lança na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. A comunidade surda, enquanto grupo organizado culturalmente, não se define como um grupo de deficientes auditivos. Isso quer dizer que o mais importante não é enaltecer a atenção sobre a falta/deficiência da audição. Qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz inferiores em relação aos indivíduos ouvintes.

Skilar, ainda em suas reflexões, afirma que, como formas de resistência ao poder do ouvintismo, os surdos se serviram de expedientes tais como: “o surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc.”. Segundo ele, estes constituem apenas alguns dos

muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante (1998, p. 17).

No ambiente escolar, de modo geral, pode-se afirmar que os sujeitos surdos encontram dificuldades com o uso do português escrito, e utilizam amplamente a visão em sua comunicação por meio da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Pois, para o surdo, percepção e representação do mundo se dão por meio dos componentes visual e gestual.

Para sanar as dificuldades oriundas da identidade linguística, faz-se necessário compreender os atuais paradigmas da educação de surdos no Brasil, por meio do estudo de teóricos que abordam a questão. Há, hoje, pesquisas com alto grau de relevância para que as práticas pedagógicas venham a se orientar na busca da melhoria da qualidade da educação de surdos. Com isto concordamos que para a educação brasileira ser de fato inclusiva, é preciso refletir sobre o conceito de diversidade como incentivador da aprendizagem, superando a noção de homogeneização dos sujeitos, dos conhecimentos e das aprendizagens.

Considerações finais

Assim como qualquer cultura, a cultura surda é constituída de significantes e significados. Deve-se garantir ao surdo, práticas pedagógicas que enfatizem estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais, com presença de professores capacitados e empenhados em garantir a inclusão efetiva do surdo. No âmbito da política, há considerações em relação às leis e métodos de educação que apelam para práticas de respeito e valorização do surdo. No que se referem às narrativas linguísticas, as narrativas da identidade remetem a que o sujeito subjetiva e simplesmente se reconheça surdo. Do ponto de vista cultural, o engajamento com a convivência artística possibilita a construção de relacionamentos sociais e motiva a troca de experiências sobre o ser surdo.

Tudo o que foi exposto nos leva a perceber a riqueza inesgotável da cultura surda. Dessa forma, a inclusão representa, portanto um grande desafio para as escolas que estão sendo chamadas para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adotando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino.

A aprendizagem coparticipativa é o princípio fundamental da escola inclusiva. Os alunos devem aprender juntos e suas dificuldades e diferenças tornam-se desafios a serem superados por todos, o que garante a manutenção de uma sociedade livre de preconceitos e estereótipos.

A educação de surdos não mais pode ser olhada como um sistema paralelo à educação geral. É necessário que ela faça parte de um conjunto de recursos pedagógicos e de serviço de apoio, que facilitem a aprendizagem de todos esses alunos incluídos no ensino regular.

Referências

BEHARES, Luis Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria, UFSM, [2000?] (no prelo). p.1-22.

BORNE, Roseclélia Maria Malucelli, Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social, dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL, Lei, nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprovada o Plano Nacional de Educação e da outra providência. Diário Oficial da União. Brasileira, 10 jan. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Mec/SEESP.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Projeto escola viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, v. 1 a 6, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares; estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa, 1988.

BRITO, Lucinda Ferreira. Integração social e educação de surdos. Rio Janeiro: Editora Babel, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Excepcionalidade, história e conceito: Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente: São Paulo: EDUC, 1993, p.27-40.

DORZIAT, Ana. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM acessado: 23/04/2014.

FELIPE, Tanya Amara. Bilinguismo e surdez. Anais I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1983.

_____. As categorias gramaticais na LIBRAS. Disponível em <http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/PUBLICAÇÕES%20DO%20INES.htm>.

Último acesso: 14/03/14.

FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).Kit LIBRAS é Legal ! 2002.

FERNANDES, Eulália. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1990.

FLEURI, Reinaldo Matias. Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo. 23ª Reunião Anual da ANPEd. 26/09/2000, Caxambu - MG.

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

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

KANNER, Léo. A history of the care and study of the mentally retarded. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher. 1964. 150 p.

KARNOPP, L.; KLEIN, M. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. In Anais da 29 Reunião Anual da ANPED, disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf, acesso em 23/04/2014.

KLEIN, M. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, v. 1, p. 83-99.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R M de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. CEDES, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.141-161.

RAMOS, Cléa. R.; GOLDFELD, M. Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In.: Revista Geles. N.06, ano5, Rio de Janeiro: Babel, 1992.

RODRIGUES, Zuleide. Histórico da educação dos surdos. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/3639/1/Historico-Da-Educacao-Dos-Surdos/pagina1.html>. Último acesso em 14/06/14.

SACKS, Oliver, Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio Janeiro: Imago, 1989.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, 1997. p. 3-15.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A S; LOPES, M C. (Org.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, v. II, p. 9-25.

WIDELL, Joanna As fases históricas da cultura surda, Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez nº 6 – Ano 5 UFSC Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

WRIGLEY, Oliver. Política da Surdez, Washington: Gallaudet University Press, 1996.