

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Noemí Santos de Almeida Carvalho
Carlos Alberto Figueiredo da Silva

RESUMO: O presente estudo faz uma investigação sobre a educação inclusiva e restringe-se no processo de educação inclusiva para alunos surdos. O estudo faz um questionamento sobre a educação de surdos e atem-se em investigar o que tem gerado insatisfação na educação dos mesmos. No decorrer da pesquisa, o estudo evidencia a realização de um trabalho de qualidade com recursos materiais e profissionais capazes de promoverem uma educação inclusiva para surdos com resultados satisfatórios. Entretanto, ainda não satisfeito, um profundo mergulho no universo dos surdos é realizado, com o objetivo de compreender a cultura surda, a língua de sinais e os estigmas que os surdos sofreram ao longo dos anos.

Palavras-chave: Surdo, Educação Inclusiva, Língua e Cultura

I – Introdução

O estudo tem a finalidade de analisar a educação inclusiva para alunos surdos e os resultados até então alcançados. O tema se justifica pelo fato de muitos alunos surdos estarem inseridos no modelo inclusivo de educação, por isso, estudar o assunto e tentar contribuir para a melhor qualidade do mesmo é sempre válido no campo educacional.

A inquietação surgiu ao deparar-se na literatura com argumentos sobre as insatisfações na educação inclusiva de alunos surdos, desde então ouve à necessidade de investigar na literatura e verificar se estas realmente procediam; ao encontrá-las, ouve a

necessidade de tentar compreender a educação inclusiva para alunos surdos e seus pontos fracos.

O estudo explora sobre os recursos materiais e profissionais na educação inclusiva e faz uma profunda análise na cultura surda, língua de sinais e estigmas sofridos ao longo dos anos. Baseia-se na hipótese de que compreender o surdo, sua língua e história, é essencial para produção de um trabalho inclusivo que realmente ajude o aluno surdo a desenvolver suas habilidades. Para Klein (2011) o povo surdo tem uma identidade e cultura própria, que vem se construindo através de gerações, como também a língua de sinais. No trabalho com o aluno surdo, é preciso conhecer sobre essa comunidade e a história de suas conquistas.

Trata-se de um estudo de caráter investigativo, utilizando a pesquisa bibliográfica como método de pesquisa.

O estudo pretende colaborar para a educação inclusiva dos surdos através de uma profunda reflexão na história dos mesmos. O objetivo é conscientizar profissionais envolvidos no processo de educação de surdos sobre o quanto é importante respeitar e valorizar a língua e cultura do povo surdo.

II – Discussão

Inclusão

A compreensão de como se deu o processo de inclusão e os objetivos da educação inclusiva, são temas relevantes para um bom entendimento do assunto, por isso, abaixo estão explicados esse processo e objetivos propostos. Durante a leitura do texto será possível perceber citações que se referem a outros países e outras que se restringem ao Brasil.

Foi no ano de 1994, no período de 7 a 10 de junho, que mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, em cooperação com a UNESCO, reuniram-

se em Salamanca, Espanha. O objetivo foi lançar uma declaração que promovesse educação para todos, favorecendo a educação inclusiva, capacitando as escolas a atenderem todas as crianças, inclusive as que, sobretudo, têm necessidades educativas especiais. A conferência aprovou a Declaração de Salamanca (MAYOR, 1997).

A Lei nº 9394/96, afirma que todas as crianças portadoras de necessidades educativas especiais devem ser aceitas nas escolas regulares (LDB, 1999). Segundo Cavalcante (2005) a discussão sobre inclusão tem crescido a cada ano, e com ela o grande desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. A escola inclusiva visa promover a inclusão e ensinar a viver com as diferenças. A constituição Brasileira de 1988 garante o direito à educação regular a todos, sem exceção, além de deixar claro que a criança com necessidades especiais tem direito a um atendimento especializado.

Em seus estudos, Carvalho e Redondo (2001) apontam que a educação é um direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) abre espaço para a educação e garante inovações que resultem na integração do portador de deficiência à sociedade.

É possível compreender através das citações explicitadas acima, que o objetivo da educação inclusiva é o de promover uma educação para todas as pessoas, isso independente das necessidades especiais que as mesmas possuem. Acredita-se que a escola é um espaço da sociedade onde se deve aprender a viver com as diferenças.

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008 p.18).

Como foi visto até aqui, as escolas inclusivas estão abertas para todos os alunos, inclusive, os com necessidades especiais. Para tanto, é importante que a escola esteja preparada para receber estes alunos, que sua estrutura atenda a essas novas exigências e os

profissionais estejam capacitados para o trabalho. Este assunto será discutido a partir de agora, como deve ser a estrutura dessas escolas e o perfil desses profissionais, contudo, o presente estudo se limitará a discutir apenas do ponto de vista de uma educação inclusiva para alunos surdos.

Inclusão de alunos surdos

Muitos alunos surdos estão inseridos em escolas regulares e fazem parte do processo de inclusão, Filha (2011) afirma que o último censo divulgado com o número exato para cada tipo de deficiência em 2007, revelou que havia 63.574 alunos matriculados na educação básica com problemas auditivos e desses 32.284 eram surdos.

Existe um número expressivo de pesquisadores discutindo sobre a educação de surdos, essa manifestação científica resulta em um vasto acervo de materiais sobre o tema e conseqüentemente gera debates de como a educação de surdos tem sido direcionada, seus pontos fortes e fracos. É possível ver claramente uma divisão de ideias, aqueles que defendem a educação inclusiva de surdos e lutam para que a escola regular continue sendo direito de todos e os surdos tenham a oportunidade de estudarem com alunos ouvintes; como também um outro ponto de vista, que evidencia que o surdo precisa de um ambiente especializado para se desenvolver melhor; que uma escola com caráter separatista é a melhor opção para o surdo desenvolver sua língua e cultura, estes, enxergam o surdo como um povo de uma cultura diferenciada com língua própria e afirmam que os mesmos precisam desse espaço educacional para reafirmar-se como indivíduos surdos, um espaço onde surdos estudem com surdos. Tais posturas serão explicitadas no decorrer do capítulo, começaremos por tentar compreender a primeira visão, que defende a educação inclusiva para surdos e evidencia como deve ser esse modelo de educação.

Estudiosos sobre o assunto, são claros ao afirmarem que os alunos surdos não devem ser depositados nas escolas regulares, os mesmos falam sobre o que não pode

acontecer no processo de inclusão de alunos surdos e apontam estratégias que visam uma melhor qualidade da educação destes.

Carvalho e Redondo (2001) ao discutirem a inclusão da criança surda, afirmam que não é simplesmente 'jogar' a criança surda em uma escola regular. Para que o aluno surdo se desenvolva, ele precisa de atendimento especializado. Já houve situações em que a criança surda frequentava a escola comum de forma passiva, era uma mera copiadora, entretanto, na nova proposta da inclusão, o aluno precisa desenvolver um papel ativo no sistema educacional.

Na sequência de suas argumentações, as autoras ainda relatam que a escola regular precisa dispor de recursos que tornem possíveis o processo de inclusão, acessória à língua de sinais, materiais concretos e visuais, orientação de professores de educação especial, salas e recursos.

Um instrumento essencial para a formação dos educandos surdos, é a presença do intérprete educacional, que atua traduzindo a linguagem oral para a língua de sinais para o aluno surdo. O intérprete é um especialista que deve se adequar ao perfil de intermediar as relações entre professores e alunos, e entre colegas surdos e colegas ouvintes (QUADROS, 2004).

Debruçando o nosso olhar sobre a visão governamental, o Ministério da Educação afirma que o conhecimento da língua de sinais se faz importante para professores que trabalham com alunos surdos, pois facilita a comunicação, promovendo uma aprendizagem eficaz (BRASIL 2006).

Segundo a argumentação sobre as diretrizes governamentais, se o professor não ampliar seus métodos e usar somente a linguagem oral, é possível que os alunos surdos não tenham a oportunidade de captar a matéria em sua totalidade e problemas como

comunicação, conceituação, abstração, memória e raciocínio lógico, se tornarão comuns no processo de aprendizagem (BRASIL, 2006).

O professor ao explorar diversos recursos visuais, oferece ao aluno surdo a oportunidade de captar a matéria com facilidade e conseqüentemente evita dificuldades cognitivas.

Finalmente, sobre a visão do governo, diversas formas de comunicação visual são eficazes ao transmitir o conteúdo para alunos surdos. O alfabeto manual é usado para trabalhar a soletração, contudo o aluno deve saber o significado da palavra para que não seja apenas um ato ilógico. Para enriquecimento dos conteúdos transmitidos em sala de aula, é possível se trabalhar com criatividade e tornar as aulas mais prazerosas com a mímica e a dramatização que são muito importantes. Desenhos, ilustrações e fotografias enriquecem, dando uma visão da realidade do que está sendo apresentado, além de facilitar a memorização. Recursos tecnológicos como DVD, TV, computador e outros, são materiais ricos e atuais que estimulam o interesse dos alunos. Trabalhar com filmes e desenhos é uma atividade interessante, é importante que tudo que for transmitido tenha legendas ou tradução em LIBRAS (BRASIL, 2006).

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006 p.99).

Durante muitos anos o oralismo foi imposto na educação de surdos e a língua de sinais foi vista de forma marginalizada. É comum notar a existência de diferentes grupos que durante muitos anos defenderam ideias contrárias sobre a educação de surdos. Segundo Nogueira (1997), encontram-se ideias opostas em relação à língua de sinais e à língua oral, profissionais e estudiosos muitas vezes assumem opiniões opostas e radicais.

O Congresso de Milão, em 1880, marcou a imposição do oralismo, os surdos não participaram desta importante decisão e ouvintes decidiram que as palavras eram superiores aos gestos, o oralismo foi imposto na educação dos surdos (SILVA, 2006). Com o aumento de surdos pesquisadores que defendem sua língua e cultura e pesquisadores ouvintes que dedicam seus estudos à cultura surda e seus ideais, pode-se afirmar que atualmente o método que busca trabalhar a língua de sinais como a prioritária na educação de surdos tem se mostrado eficiente. Para Silva (2006), o método usado na primeira Escola Pública para surdos em Paris, educação por meio da língua de sinais, renasceu das cinzas depois de anos de imposição de oralismo para se tornar reconhecida pelos surdos contemporâneos como a melhor forma de educar.

Em seus estudos Bernardino (2000), provou que a língua de sinais é a melhor opção para as pessoas surdas. Ao perguntar se eles gostavam de usar sinais, mais de 80% responderam que sim.

Segundo Carvalho e Redondo (2001), o surdo bilíngue domina duas línguas: a LIBRAS e a linguagem oral, o que com certeza facilitará sua integração na sociedade. Skliar (1995), acredita que o fato de no bilinguismo a língua de sinais ser considerada a primeira língua do surdo, e a língua oral e escrita a segunda, é uma marca a oposição clínico-terapêutica da surdez onde o surdo por muitas vezes foi educado como ouvinte e obrigado a ser educado apenas com o método do oralismo.

Até este ponto foi exposto à primeira posição que estamos discutindo: a educação de surdos em escolas inclusivas, onde foi enfatizada a utilização de recursos didáticos e profissionais de qualidade, como também, educação através da língua de sinais. Entretanto, as propostas acima, nem sempre parecem condizer com a realidade e tem se confirmado cenas de fracasso escolar neste processo de educação inclusiva de surdos nas escolas regulares.

Para Lacerda (2007), quando se trata da educação de pessoas surdas, o assunto se torna polêmico e preocupante, as pesquisas que acompanham os alunos surdos em seu desempenho escolar tanto no Brasil, quanto no mundo, trazem resultados indesejáveis em relação ao desempenho escolar desses alunos.

Lacerda (2007) ainda ressalta que para as crianças surdas, a dificuldade de interação com a língua oral, representa uma consequência emocional, social e também cognitiva.

Em outros estudos sobre o assunto Lacerda (2006) ainda afirma que alunos surdos que passaram por vários anos escolares, infelizmente apresentam um desempenho indesejado, quando comparados a alunos ouvintes, apesar de as capacidades cognitivas de alunos surdos e ouvintes inicialmente apresentarem níveis semelhantes.

A educação inclusiva é uma realidade nas escolas brasileiras, porém, a citação acima aponta resultados insatisfatórios que são reafirmados por outros autores que abaixo serão mencionados, a realidade não parece condizer com as propostas de educação de qualidade para todos. É exatamente essa insatisfação, que leva alguns surdos e pesquisadores por muitas vezes questionarem os modelos de escolas inclusivas e apontarem para segregação educacional de surdos, um espaço onde surdos tenham contato apenas com surdos e se faça uma educação de excelência. Vejamos esse ponto de vista de alguns autores:

Em seus estudos, Machado (2006) analisa o fato de as escolas regulares acabarem privando o surdo de relacionar-se com outros surdos, são nestes contatos que o surdo se identifica com seus iguais, exerce sua língua, compreende sua cultura, constrói sua identidade e se organiza como grupo social. O autor ainda apresenta uma análise de depoimentos de alunos surdos onde é claro o desejo de uma escola só para surdos e a resistência ao oralismo. Os depoimentos demonstram que os critérios de avaliação eram os mesmos para alunos surdos e ouvintes, os alunos surdos, é claro, não alcançaram resultados satisfatórios. O autor enxerga estes depoimentos como uma situação de incerteza que ficam

alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem e nesses casos a escola é responsável pelas dificuldades de aprendizagem de alunos surdos e fracasso escolar resultante.

Os autores Rebouças e Azevedo (2011) apresentam um estudo sobre uma perspectiva onde são questionados os resultados que escolas para surdos e ouvintes podem causar à educação dos surdos; a prática não é vista com olhares positivos, afinal, para os autores o Ministério de Educação (MEC) está promovendo uma mudança na educação dos surdos no Brasil, cujo objetivo principal é a inclusão de alunos surdos em escolas com alunos ouvintes. Este processo tem gerado frustração educacional dos alunos surdos. Os autores ainda argumentam que os surdos são enquadrados as outras deficiências e fatores essenciais como a compreensão de que as pessoas surdas possuem uma identidade linguística e cultural diferenciada dos demais portadores de necessidades educativas especiais.

Os autores ainda citam que a proposta de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é importante, porém, sem o apoio do intérprete, o uso de recursos visuais, apoios tecnológicos e pedagógicos necessários, os alunos surdos ficam excluídos dentro de escolas inclusivas.

De acordo com a opinião do surdo, as condições disponibilizadas na escola regular não correspondem às suas necessidades de aprendizagem. A escola para surdos, como sugerem os entrevistados, parece assim apresentar a única opção de ensino para esses alunos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas linguísticos (Libras – Português) nas correções escritas na língua portuguesa e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade (MACHADO, 2006 p.71).

A falta de recursos materiais e profissionais de qualidade não são os únicos fatores de insatisfação com o atual modelo inclusivo. Na fala dos autores citados acima se percebe

também a necessidade de ouvintes compreenderem a língua e a cultura do surdo. São inúmeros alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e estes possuem necessidades educativas especiais diferentes, ter um olhar único para cada tipo de deficiência é importante e é isso que discutiremos nos próximos tópicos. Mergulharemos no mundo dos surdos para tentar compreendê-los melhor, compreender sua cultura, manifestações artísticas, língua e os estigmas sofridos com o objetivo de entendê-los e contribuir na educação dos mesmos.

A cultura surda

Ao falar de surdos é importante não ignorar a força de sua cultura e língua, o presente capítulo tem o objetivo de esclarecer a cultura surda para melhor compreensão da trajetória da mesma ao longo dos anos.

Durante muitos anos os surdos aceitaram a opressão da camada ouvinte, estigmatizados sofreram preconceitos, e aceitaram sem questionar a nomenclatura de deficiente. Mas os últimos estudos, não só de pesquisadores envolvidos no assunto, mas de próprios surdos que chegaram às universidades, surgem novas ideias de que essa deficiência auditiva na verdade é uma cultura, a “cultura surda”.

Oliveira e Oliveira (2011) afirmam que desde então o surdo era considerado deficiente, porém, entre 1998 e 2008, em muitas obras publicadas no Brasil, surge um novo conceito onde é afirmado que os surdos possuem uma cultura, uma identidade e uma história específica. A LIBRAS é evidenciada como uma língua própria de uma cultura e estudos chamam atenção pelo reconhecimento da diferença linguística dos surdos.

A surdez pode ser vista baseada nas ciências biológicas, onde o surdo é visto como deficiente ou nas ciências humanas, onde o surdo é visto como diferente e se procura diminuir

os estigmas. A ideia de que a surdez é uma diferença nos faz refletir na identidade surda, a cultura surda e a comunidade surda (SANTANA, 2007).

As crianças inicialmente acreditam que todos são iguais e são as culturas que começam a ensinar a diferenciar-se e acontece a busca da criança em descobrir quem são “eles” e quem somos “nós”. Compreender quem são os integrantes da cultura surda não é tão simples quanto dizer que são aqueles que possuem uma perda auditiva (WILCOX; WILCOX, 2005).

Os surdos que não aprendem a língua de sinais e não frequentam as associações voltadas para surdos não são considerados integrantes da cultura surda, mas deficientes auditivos. O termo deficiência auditiva não foi escolhido pelos surdos, e sim pelos ouvintes; é considerado pejorativo por estigmatizar a pessoa quando evidencia o que falta, o que está errado e não o que o surdo pode ter de diferente (FELIPE, 2001).

Compreendem-se como *deficientes auditivos* aqueles que se encontram na tênue linha que divide o mundo do surdo do mundo do ouvinte, as *oralizadas* são conhecidas por abraçarem o mundo ouvinte e conseqüentemente rejeitarem o mundo dos surdos e sua identidade. E ainda tem os *pensar-ouvintes* que é um termo da ASL (Língua Americana de Sinais) em tom pejorativo que se destina a pessoas surdas que não criticam a ideologia dos ouvintes (PADDEN e HUMPHRIES, 1988 apud WILCOX; WILCOX, 2005).

Os membros da cultura surda possuem quatro fatores fundamentais, o primeiro é o fato de a pessoa possuir uma perda auditiva; o segundo é o fator social que pode ser entendido pelo fato de estar associado aos surdos como por exemplo, frequentar escolas de surdos, ir aos eventos e às associações da comunidade surda. O terceiro, se caracteriza por ser o fator político que está associado à influência nos assuntos da comunidade surda e o quarto e mais importante é o de apoiar a língua sinalizada, no caso do exemplo, apoiar a ASL (BAKER-SHENK; DENNIS COKELY, 1980 apud WILCOX; WILCOX, 2005).

No Brasil a construção da identidade e da cultura dos surdos surgiu através de lutas, reivindicações e conquistas travadas pelos surdos contra a majoritária sociedade ouvintista. Uma grande conquista foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para o surdo através da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002 (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Os surdos que priorizam a língua de sinais como forma de interação e comunicação, unem-se para lutar por seus direitos. Para eles, a língua de sinais é um importante fator que os caracterizam como grupo. Como todo ser humano, as pessoas surdas também sentem a necessidade de comunicar uns com os outros, e através da língua de sinais eles têm essa oportunidade, procuram reivindicar seus direitos e crescerem como povo para provarem seu potencial e também construir sua cultura. Para Bernardino (2000), a LIBRAS não é considerada somente um meio de comunicação, mas também um fator de identidade do surdo.

Desse modo, o que se observa na relação entre os indivíduos surdos certamente não é algo como pode-se ver como argumento cultural utilizados por outros grupos como de ligação consanguínea, estética – cor de pele, ou territorial. O que vem marcando esse grupo de indivíduos também não é a deficiência auditiva em si, mas a interação que ocorre entre os mesmos através da língua de sinais que proporciona a estes um sentimento de pertencimento grupal... (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.84).

Os surdos possuem suas organizações, as mesmas abrangem aspectos sociais, profissionais, artísticos e esportivos, abaixo estão explicitados curiosidades sobre estes movimentos.

Os surdos participam de associações, federações e confederações; eles realizam um intercâmbio com surdos de outras cidades e estados. A CBDS, das federações desportivas e associações, se preocupa com a integração entre surdos através de esportes e lazer. A

Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (FENEIS) é uma entidade não governamental, registrada no Conselho Nacional de Serviço Social / CNAS e não vinculada à CBDS, sendo filiada a World Federation of The Deaf. A FENEIS promove convênios com empresas e instituições que dão a oportunidade de emprego para surdos e também abre espaço para eventos como debates, câmeras técnicas, seminários, congressos nacionais e internacionais que tem como tema defender os direitos dos surdos em relação à sua língua, o investimento de intérpretes nas escolas e estabelecimentos públicos, programas de televisão legendados, assistência social, jurídica e trabalhista e uma educação de qualidade com os recursos necessários e profissionais capacitados. Fundada em 1987, a FENEIS desenvolve um importante trabalho (FELIPE, 2001).

O surdo pertence a cultura de seu país como todos os outros cidadãos; no caso do Brasil, o surdo compartilha a paixão pelo futebol, as festas populares, comidas típicas e maneira de vestir. Porém, ele se diferencia por pertencer a um outro grupo, ao da cultura surda, que traspõe as fronteiras e une seus integrantes por terem em comum o fato de se comunicarem através da língua de sinais, afirmarem sua identidade e lutarem contra muitos estigmas.

Embora o termo *cultura Surda* seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas Surdas no mundo compartilhem a mesma cultura. Os surdos norte-americanos são membros da cultura Surda norte-americana; os Surdos britânicos são membros da cultura Surda Britânica. Os Surdos britânicos e os norte-americanos usam duas línguas diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes bagagens históricas. No entanto, há alguns valores que tanto os Surdos norte-americanos como os britânicos compartilham, pelo simples fato de que existe ao menos uma experiência que une a ambos: todos são pessoas Surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 93).

Após este mergulho na cultura surda é possível ver claramente que eles não se consideram deficientes, apenas diferentes, e diferentes por acreditarem possuir uma diferença linguística. Enquanto forem tratados como deficientes e englobados nos conceitos gerais de educação inclusiva, haverá um choque de opiniões. Passar a ver o surdo como diferente

pode ser uma forma de olhar o surdo como ele quer ser visto. Também foi possível perceber que as suas dificuldades de comunicação são diminuídas com o uso da língua de sinais e com a utilização da mesma eles se organizaram ao longo dos anos e hoje possuem uma organização forte e surpreendente para quem no passado foi visto de forma estigmatizada e preconceituosa. Os surdos tem um passado de opressão da camada ouvinte e isso está claro nas entrelinhas do texto, eles cresceram como povo, valorizam sua própria cultura e criaram sua língua.

O espaço escolar oferece oportunidades de riquíssimas trocas de vivências e valorização de diferentes culturas, já que os surdos possuem uma identidade, língua diferente e uma história rica, realizar essa troca de conhecimento nas escolas é uma oportunidade de divulgar a história dos surdos. A eclosão de culturas diferentes no ambiente educacional e a valorização de ambas pode promover um intercâmbio riquíssimo que promova o desenvolvimento socioafetivo entre alunos surdos e alunos ouvintes. Machado (2006) ao propor ideias para melhor qualidade da educação de surdos, sugere um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e de sua cultura.

A Língua de Sinais

Outro fator que não deve ser ignorado é a língua do surdo, por isso, tão importante como conhecer e valorizar a cultura do surdo para o processo de inclusão, é também a compreensão da língua de sinais. Dedicamos este capítulo a explanação do significado dessa língua no Brasil e no mundo e seus significados para os surdos.

Felipe (2001), relata que a sigla LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais, sendo definida como a forma de comunicação e expressão gestual que transmite ideias e desenvolve uma conversa. É uma língua de modalidade gestual-visual, que inclui movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão.

A autora acima relata que as pesquisas têm mostrado que a LIBRAS é comparável em complexidade e expressividade às línguas orais, sendo capaz de expressar todas as ideias, conversas comuns, banais, científicas, complexas e abstratas, permitindo a transmissão e compreensão de todo assunto. Felipe (1997), afirma que a língua de sinais é considerada natural, pelo fato de ser possível através dela dialogar sobre diferentes assuntos, como descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico e concreto.

Toda comunidade surda adulta tem a língua de sinais como marca registrada, motivo de orgulho e independência, muitos surdos têm provado que através da língua de sinais é possível interagir muito bem sem a utilidade de aparelhos auditivos da fala ou da leitura labial, é uma prova contra o estigma negativo colocado em sua língua (SCHLESINGER; MEADOW, 1972 *apud* BOESE et al. 1999).

Muitos questionam o fato de a língua de sinais não ser padronizada para todo mundo, contudo, a língua de sinais como todas as línguas orais nascem e crescem de forma independente em cada povo, reforçando a identidade de cada cultura (WILCOX; WILCOX, 2005).

Conforme Felipe (2001), da mesma maneira que diferentes países possuem seu próprio dialeto, o mesmo acontece com as LIBRAS. Em cada país a língua é diferente, não existe um padrão para todo o mundo na língua de sinais. Em cada país a língua de sinais tem sua própria estrutura gramatical. Entretanto, devido à expressão facial e à lógica de muitos gestos, os surdos de diferentes países se comunicam com mais facilidade uns com outros do que falantes de línguas orais, que necessitam de um longo estudo para dominar outra língua.

Prosseguindo na compreensão do estudo supracitado, a autora ainda afirma que essa capacidade de pessoas surdas de diferentes países compreenderem uns aos outros, provém da semelhança de muitos sinais com as representações naturais e a facilidade que as

peças surdas têm de interpretar e entenderem os gestos em suas expressões faciais e corporais.

De acordo com os estudos de Carvalho et al. (2004) informamos a seguir, as siglas e os nomes das línguas de sinais de alguns diferentes países: LIBRAS / LSB – Língua de Sinais Brasileira, LGP – Língua Gestual Portuguesa, ASL – Língua Americana de Sinais, LSF – Língua Francesa de Sinais, HSE – Hausa Sign Language (Nigéria), LIS – Língua Italiana dei Segni, LSF – Langue des Signes Française, ASL – American Sign Language, BSL – British Sign Language, LSA – Lengua de señas Argentina, LSA - Língua de Sinais Australiana, LSC – Lengua de Señas Chilena, JSL – Japanese Sign Language, LSQ – Langue des Signes Québécois, LSUK. Felipe (1997), língua de sinais Urubu Kaapor que é a língua de sinais que os índios utilizam na Floresta Amazônica.

Felipe (2001), argumenta que muitas ideias que dizem respeito à LIBRAS precisam ser mudadas, conceitos de que a LIBRAS é o português feito com as mãos, de que os sinais substituem as palavras da língua portuguesa, de que é uma simples mímica e que não é capaz de transmitir informações concretas, somente abstratas. É preconceito e ingenuidade dizer que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas enquanto sistemas linguísticos, independem dos fatores econômicos ou tecnológicos, não podendo ser classificadas nem desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas.

As Línguas de Sinais são tão completas quanto as línguas orais e estão sendo estudadas cientificamente em todo o mundo. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes e possuem estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas (BRASIL, 2006, p. 76).

A língua de sinais é a primeira língua do surdo, é motivo de orgulho e instrumento determinante na afirmação da cultura surda. Em 1913, George W. Veditz, presidente da Associação Nacional de Surdos gravou um discurso em um filme mudo onde apelou com muita emoção para que todas as pessoas surdas cuidassem e preservassem as línguas

sinalizadas; isso aconteceu próximo à virada do século XX, período em que muitos temiam o fato de o método oral eliminar a língua de sinais (WILCOX; WILCOX, 2005).

Um dos avanços que através da leitura deste material foi possível constatar, foi que a língua de sinais na idade contemporânea não sofre mais os estigmas sofridos no passado. A língua de sinais não tem sido mais questionada na educação de surdos e isso é uma grande conquista. A educação de surdos ficou estagnada e retrocedeu enquanto o oralismo foi imposto e a língua de sinais tratada com preconceito. Hoje a língua de sinais tem seu espaço e é valorizada nas escolas inclusivas e na educação dos surdos.

O surdo e o estigma

Ao estudar a cultura surda e a construção de sua forma de comunicação (a língua de sinais), é possível perceber alguns relances de estigmas sofridos na construção dessa cultura e na reafirmação de sua língua. As ideias a seguir dedicam-se em aprofundar uma análise da história dos surdos e os estigmas sofridos. Através das reflexões de Goffman, um grande escritor sobre estigmas, tentaremos entender os estigmas da cultura surda e o que isso interfere no processo de educação inclusiva.

Goffman (1988), afirma que os considerados normais, muitas vezes, acreditam que uma pessoa com um estigma não seja completamente humana e muitas discriminações acontecem em consequência dessa maneira preconceituosa de pensar. Sem refletir no significado original, termos pejorativos como bastardo, retardado, aleijado e tantos outros, são usados para referir-se a pessoas estigmatizadas.

Ao longo da história dos surdos, Ströbel (2007) afirma que muitos estereótipos foram usados para se referir aos surdos, tais como: o mudo, deficiente, anormal, doente e outros mais.

A surdez muitas vezes foi associada a aspectos cognitivos, por estes motivos, através da história o surdo sofreu preconceitos e não pôde exercer sua cidadania. Por não ser considerado inteligente, o sujeito surdo foi estigmatizado por ser considerado louco e incapaz. O termo surdo-mudo ainda é usado até hoje por pessoas que não param para refletir que o fato de não ouvir não torna alguém mudo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Ben Bahan, um renomado escritor surdo e professor da Língua de Sinais Americana (ASL), partindo da perspectiva de que devemos valorizar o que se pode fazer no lugar do que não pode ser feito, propôs que os surdos fossem chamados de “pessoas visuais” (BAHAN, 1989 *apud* WILCOX; WILCOX, 2005).

Sá (2006) afirma que nas duas últimas décadas, a palavra surdo com letra minúscula, tem sido substituída por alguns grupos pela palavra Surdo com letra maiúscula, o objetivo é referir-se a uma categoria cultural de autoidentificação.

Segundo o Ministério da Educação, no passado, os surdos foram considerados incapazes de serem ensinados, não tinham o direito de frequentarem escolas e eram excluídos da sociedade, sendo até mesmo proibidos de se casarem, herdarem e possuírem bens (BRASIL, 1997).

Muitas culturas na antiguidade agiram de forma monstruosa quando o assunto era decidir o destino de pessoas surdas. Na antiga China, os surdos eram jogados no mar ainda vivos; em Esparta, os surdos eram jogados de rochedos; em Gales, nas festas religiosas os surdos eram usados como sacrifícios (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA de SURDOS *apud* LIMA e BARRETO, 2011).

Os surdos sempre foram estigmatizados e considerados de menor valor social. Pelo fato de não falarem eram considerados “humanamente inferiores”. A língua de sinais não era reconhecida, sendo considerada uma mímica gestual. A legitimação da língua de sinais é

para o surdo a reafirmação de pertencer a um novo grupo específico de surdos, não mais ao grupo de “anormais” (SANTANA, 2007).

A visão ouvintista torna o surdo incapacitado e não respeita sua cultura e sua língua, que é a língua de sinais. A comunidade ouvinte estereotipa os surdos como deficiente pelo fato de eles não falarem oralmente (STRÖBEL, 2007).

Então, se um sujeito surdo se sobressai e excepcionalmente aprendeu a falar e a ler os lábios, isto faz muita diferença na representação social. De fato, quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angustias e ansiedades. As opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo (STRÖBEL, 2007 p. 27).

Os surdos se organizam em grupos para lutarem contra os estigmas e defenderem sua língua e sua cultura; eles buscam provar que são capazes de compreenderem e interagirem através da língua de sinais. A língua oral é rejeitada como primeira língua pelos surdos. Goffman (1988), explica que grande parte daqueles que se incluem em uma categoria de estigma, tendem a referir-se à totalidade dos membros pelos termos “grupo”, “nós” e “nossa gente”, esses membros procuram reunir-se em pequenos grupos sociais.

Não seria essa a proposta de uma educação segregada, separada só para surdos? A reafirmação da ideia de grupos? Sim, é possível perceber que devido a estigmas sofridos, por vezes alguns surdos vão tender a querer estar entre eles, os ditos iguais, confrontar-se com as diferenças pode não ser uma experiência confortável. Se os modelos de educação inclusiva não entenderem isso, fica difícil até combater ideias segregatistas. Compreender estes estigmas e agir neles através de propostas de interações sociais entre surdos e ouvintes é uma medida importante nas escolas inclusivas.

Para Santana (2007), geralmente as minorias se caracterizam por estimular a postura endogâmica e os surdos apresentam essa característica. O que reafirma a separação de

surdos e ouvintes, as cobranças sociais são vistas como abuso de poder do “ouvintismo”. O problema é que a delimitação de espaços específicos para os diferentes evidencia uma sociedade incapaz de lidar com as diferenças e conviver nos mesmos espaços, isto é uma forma de dizer não à capacidade de aprender a conviver com as diversidades. Para o surdo, parece restar uma escolha “ou você está do nosso lado, ou está contra” e ao pesquisador e leitor resta adotar uma postura de cúmplice ou crítico, ou seja, muitos discursos reafirmam a ideia de separar surdos e ouvintes.

A peça representada em 1973, pelo Teatro Nacional do Surdo, intitulada “Meu terceiro Olho” demonstra como as pessoas surdas veem as pessoas ouvintes. Para o surdo, os ouvintes se comunicam de forma estranha, apenas a boca mexe, os olhos e a face não se expressam, seus olhos são fracos e seus rostos congelados (WILCOX; WILCOX, 2005).

A peça citada a cima, demonstra a maneira estranha de como os surdos veem os ouvintes. Para um ouvinte pode soar como uma interpretação preconceituosa, podemos ver que até o estigmatizado também pode estigmatizar os ditos normais. Esse respeito pode ser trabalhado no cotidiano escolar, respeito às diferenças e capacidade de saber conviver uns com os outros.

Acontecem também segregações entre surdos que não compartilham a mesma forma de pensar, ou seja, entre surdos que falam por meio da língua de sinais e pertencem à cultura surda e aqueles surdos que são oralizados e tem mais contato com ouvintes do que com surdos. Goffman (1988), afirma que o indivíduo estigmatizado é considerado leal e autêntico quando se mantém junto a seu grupo, mas ao se afastar do mesmo, passa a ser considerado covarde e insensato.

Um desses grupos é o agregado formado pelos companheiros de sofrimento do indivíduo, Os arautos desse grupo sustentam que o grupo real do indivíduo, o grupo que ele pertence *naturalmente*, é esse. Todas as outras categorias e grupos aos quais o indivíduo também pertence necessariamente são, de modo implícito, considerados como não verdadeiros; então, é o agregado de pessoas que provavelmente terão de

sofrer as mesmas privações que ele sofreu porque tem o mesmo estigma; seu “grupo” real, na verdade é a categoria que pode servir para seu descrédito. (GOFFMAN, 1988 p. 123).

Um exemplo é o que acontece com ouvintes aprendizes e surdos que não aderem totalmente à comunicação através da Língua de Sinais Americana (ASL). Os mesmos são excluídos pelos surdos que se comunicam através da ASL, são excluídos pelo fato de não falarem a língua de sinais fluentemente e cometerem muitos erros, inclusive o erro de falar a língua de sinais baseado na língua oral. A língua de sinais é uma língua independente e reafirmar que a mesma é derivada da língua do país local, como no exemplo a seguir do inglês, não é uma prática vista com bons olhares por muitos surdos americanos (WILCOX; WILCOX, 2005).

A ASL é usada para criar um laço de identidade entre seus usuários e também funciona para afastar os intrusos, que podem ser ouvintes que estão aprendendo a língua sinalizada como segunda língua e não a fazem corretamente ou surdos que usam o IPS (Inglês Pidgin Sinalizado), uma forma de se comunicar em sinais baseados no inglês. Ou seja, diante de ouvintes aprendizes e surdos que se comunicam através do IPS, muitos surdos se comunicam através do inglês sinalizado, não usam a ASL, assim a mesma não é divulgada e se mantém integridade do grupo (WILCOX; WILCOX, 2005).

Nenhum ser humano está imune a desejos de dominação e poder. Logo, se não houver cuidado quanto a essa questão, acaba-se reproduzindo exclusões semelhantes àquelas que estão sendo confrontadas. É possível notar que muitos surdos, privados do acesso inicial à língua de sinais por sua história de fracassos na educação oral, são outra vez estigmatizados quando ingressam na comunidade surda, usando a língua de sinais “como uma pessoa que ouve” SÁ, 2006, p. 117).

As escolas inclusivas tem o objetivo de ensinar a viver e respeitar as diferenças, todavia, compreender essas diferenças para poder agir nelas é essencial, por isso, até este ponto o estudo dedicou-se em apresentar a história do surdo, sua cultura, língua e estigmas sofridos na busca de enriquecer a visão de profissionais envolvidos no sistema educacional de alunos surdos.

III - Considerações Finais

A escola é para as crianças e adolescentes uma prévia da sociedade vindoura, manter alunos surdos durante anos estabelecendo contato apenas com alunos surdos no ambiente escolar para depois no ensino superior e mercado de trabalho os mesmos confrontarem com realidades nunca vivenciadas antes, como o convívio com ouvintes no ambiente educacional e profissional, não é benéfico para o desenvolvimento de alunos surdos. O problema é que os objetivos cognitivos, emocionais e sociais nem sempre alcançam resultados satisfatórios no modelo de educação inclusiva.

A Língua de Sinais, a cultura surda e os estigmas sofridos ao longo dos anos são assuntos que não devem ser esquecidos na hora de intervir na educação inclusiva. Acreditamos que a qualidade na educação de surdos vai além de apenas melhorar os recursos materiais e profissionais, contudo também se torna necessário, criar um ambiente de educação inclusiva onde a língua de sinais seja respeitada e a cultura surda valorizada, além dos estigmas minimizados.

Inclusão não se faz apenas permitindo que alunos com necessidades especiais possam estar na escola regular e ponto final. Inclusão também não se faz apenas com excelência em qualidade material e profissional, é um grande avanço, mas ainda não é o suficiente. Na inclusão, a troca, a socialização, o conhecimento e o respeito pelo outro deve existir. Foi isto que pretendeu o estudo: através da explanação da cultura surda, a língua de sinais e os estigmas, despertar em profissionais envolvidos no processo o desejo de saberem mais e desenvolver um olhar que promova um rico intercâmbio nas escolas inclusivas.

IV - Referências

- BERNARDINO, E. L. Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BOESE, R. J; CARBIN, C. F; FREEMAN, R. D. Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília,1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Educação Especial. A Educação dos Surdos v.2. Brasília: MEC,1997.
- CARVALHO, J. M; REDONDO, M. C. F. Caderno da TV Escola: Deficiência Auditiva. Brasília, 2001.
- CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. Revista NOVA Escola. São Paulo. ano XX nº 182. p.40 - . 2005.
- FELIPE, T. A. Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais. V.3. Brasília, 1997.
- FELIPE, T. A. Libras em contexto. Brasília, 2001.
- FILHA, D. A. S. Educação Física e surdez. In: FERREIRA,E.L.(Org.) Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência volume 6. Niterói: Ed. Intertexto, 2011, p.78-117.
- GOFFMAN, E. Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- KLEIN, A.F. Uma proposta bilíngüe na educação Infantil: Libras-Português - Horizontina: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Básica - PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL – 5ª EDIÇÃO, 2011.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem\sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Em aberto*, v.13, n.2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.com>.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Em aberto*, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96. Apresentação: Esther Grossi. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LIMA, V. L.S; BARRETO, M. B. Análise Diacrônica do processo educacional do sujeito surdo. Seminário nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos. In: PAZ, J. F. – 1.ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011, p. 71 – 79.

- MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2006, p. 38-75.
- MAYOR, F. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1997.
- NOGUEIRA, M. A. M. Interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Brasília, 1997.
- OLIVEIRA, D. M.M; OLIVEIRA, D. M. Evolução histórico-cultural e identitária dos surdos brasileiros: enfoque na educação e no ensino de LIBRAS. Seminário nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos. In: PAZ, J. F. – 1.ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011, p. 80 - 89.
- PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. (Org.) Atividade Física Adaptada 2. Ed. Barueri, SP: Ed. Manole, 2008, p.1-27.
- QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2004.
- QUADROS, R. M; SCHMIEDT, L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília, 2006.
- REBOUÇAS, L.S; AZEVEDO, O.M. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da LIBRAS. Anais Seminário Nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos. Natal, 2011.
- SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SANTANA, A.P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2006, p. 14 – 37.
- SKLIAR, C. Acerca de las políticas de integración: el caso de los niños sordos. In: Enciclopédia Iberoamericana de Psiquiatria. Venezuela: vol.11.1995, p. 401-406.
- STRÖBEL, K. L. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Org.) Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2007, p. 18 – 37.
- WILCOX, S; WILCOX, P. P. Aprender a ver. Petrópolis – Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

Identificação dos Autores



NOEMÍ SANTOS DE ALMEIDA CARVALHO

Mestre em Ciência da Atividade Física na área Sociocultural na Universidade Salgado de Oliveira, Niterói/RJ, com o tema de pesquisa “Surdo, língua e cultura: As práticas esportivas, recreativas e corporais na educação inclusiva”. Pós-graduação em Supervisão Escolar nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro/RJ. Formada em Educação Física na Universidade Salgado de Oliveira, Niterói/RJ (Licenciatura e Bacharel). Formada em Normal Superior pela Universidade de Lavras/MG.

E-mail: noemy_almeida@hotmail.com

CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA



Licenciado em Educação Física pela Universidade Gama Filho e bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Sua carreira acadêmica inclui estágio de pós-doutoramento na Universidade do Porto - Gabinete de Gestão Desportiva; doutorado em Educação Física (Área de Concentração: Educação Física e Cultura) pela Universidade Gama Filho; mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho; especialização em Didática e Metodologia do Ensino na Universidade Estácio de Sá. Atualmente exerce o cargo de Pró-reitor de Ensino do Centro Universitário Augusto Motta e atua como professor titular da Universidade Salgado de Oliveira, no programa de mestrado em Ciências da Atividade Física. É professor colaborador da Universidade do Porto em Portugal a partir de 2012. No Brasil, atua no ensino superior desde 1979. Além da docência, tem experiência na área de gestão educacional. Implantou o curso de Licenciatura Plena em Educação Física e exerceu o cargo de coordenador no Centro Universitário Celso Lisboa, em 2002. Foi também coordenador do curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Centro Universitário Augusto Motta, de 2003 a 2005. Em seguida, na mesma instituição, exerceu os cargos de Diretor de Pesquisa, em 2005, Pró-reitor de Pesquisa de 2006 a 2007 e Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, de 2007 a 2009. Além de atuar no ensino superior, foi professor no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Colégio da Cidade e professor concursado pelo município de Duque de Caxias, exercendo suas atividades no CIEP Célia Rabelo. Na área esportiva, foi treinador de basquetebol em diversos clubes do Rio de Janeiro e também no desporto universitário, técnico da seleção carioca feminina de basquetebol universitário, bem como desenvolveu ações em projetos esportivos sociais na Cidade de Deus e na Mangueira pela Fundação Roberto Marinho. Tem experiência na área de gestão educacional, gestão esportiva, pesquisa e educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: esporte e desenvolvimento local, educação física, etnometodologia, relações étnico-raciais e esporte, inclusão social, projetos esportivos sociais.

E-mail: ca.figueiredo@yahoo.com.br