

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

HILKIA CIBELLE DA CRUZ OLIVEIRA

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

GOIÂNIA/GO
2018

HILKIA CIBELLE DA CRUZ OLIVEIRA

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Sugizaki.

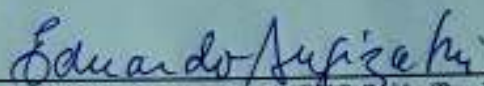
GOIÂNIA/GO
2018

O48	<p>Oliveira, Hilka Cibelle da Cruz A Língua Brasileira de Sinais na educação dos surdos [recurso eletrônico]/ Hilka Cibelle da Cruz Oliveira.-- 2018. 79 f.; il.</p> <p>Texto em português com resumo em inglês Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018 Inclui referências f. 73-79</p> <p>1. Língua brasileira de sinais. 2. Surdos - Educação. I.Sugizaki, Eduardo. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.</p>
CDU: 376-056.263(043)	

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 22 de março de 2018.

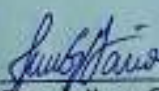
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Almir Jacinto Duarte / PUC Goiás



Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria / UFG



Profa. Dra. Mariângela Estelita Barros / UFG

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto / UFG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

À Deus que me permitiu até aqui chegar.

Aos meus pais pelo incentivo, ajuda e amor incondicional.

Ao meu esposo que suportou todas as minhas ausências e não mediu esforços para a realização desse sonho.

Ao meu filho que mesmo inconsciente me motivou a não desistir.

Aos meus familiares e amigos que torceram e choraram comigo durante o caminho.

Aos meus professores Eduardo Sugizaki, Juliana Guimarães Faria e Mariângela Estelita Barros que se doaram prontamente em meu auxílio quando precisei e me fizeram acreditar que eu seria capaz de concluir mais essa etapa da minha vida.

*Em todas essas situações temos a vitória completa por meio daquele que
nos amou.*

*Pois eu tenho a certeza de que nada pode nos separar do amor de Deus:
nem a morte,
nem a vida;
nem os anjos,
nem outras autoridades ou poderes celestiais;
nem o presente,
nem o futuro;
nem o céu,
nem o inferno.*

*Em todo o Universo não há nada que possa nos separar do amor de Deus, que é nosso
por meio de Cristo Jesus, nosso Senhor.*

Romanos:8.37-39

RESUMO

Esta dissertação faz uma narrativa histórica acerca da trajetória da criação da língua de sinais no mundo e, posteriormente, o surgimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras no Brasil; trata também da barreira comunicacional que impede os surdos de se desenvolverem plenamente nos vários ambientes sociais em que estão inseridos e das políticas públicas voltadas para o atendimento educacional desses surdos como minoria linguística dentro do sistema regular de ensino brasileiro. O objetivo desta pesquisa é fazer o resgate bibliográfico das discussões relacionadas à educação de surdos e defender a qualificação superior do bilinguismo em relação à educação especial e à inclusão dos surdos na escola. No tocante às técnicas e procedimentos utilizados para a elaboração desta dissertação, recorreu-se ao método bibliográfico e à pesquisa exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. Como resultado, foi observado que a metodologia oral-discursiva adotada no ensino dos surdos torna as barreiras sociais e comunicacionais destes no processo de troca de conhecimento intransponíveis e a Libras é de total relevância para a construção do aprendizado dos seus nativos.

Palavras-chave: Libras, surdos, educação.

ABSTRACT

This dissertation makes a historical narrative about the course of the creation of sign language in the world and, later, the appearance of the Brazilian Language of Signs (Libras) – Sings languages in Brazil; deals with the communication barrier that prevents the hearing-impaired from developing fully in the various social environments in which they are situated and of the public policies aimed at the development of educational service for the hearing-impaired as a linguistic minority within the regular educational system in Brazil . The aim of this research is to make a bibliographical description of the discussions related to the education of the hearing-impaired and to defend a higher qualification of bilingualism in relation to the special education and their inclusion in the school. With regard to the techniques and procedures used to prepare this monograph, we used the bibliographic method and exploratory-descriptive research, with a qualitative approach. As a result, it was observed that the oral-discursive methodology adapted in the teaching of the hearing-impaired makes the social and communicational barriers insurmountable as the sign language is of total relevance for the construction of the learning of its natives.

Key words: Libras, deaf, education..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Suposto retrato de Juan Pablo Bonet.....	22
Figura 2: Alfabeto de Juan Pablo Bonet.....	23
Figura 3: Thomas Hopkins Gallaudet	26
Figura 4: Anne Sullivan e Helen Keller	29
Figura 5: Hernest Huet	30
Figura 6: Instituto Nacional de Educação dos Surdos	36
Figura 8: Construção da Fachada da ASG	63
Figura 10: Mulheres de Referência	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASG	Associação de Surdos de Goiânia
ASL	American Sign Language
AMDASGO	Associação das Mulheres Deficientes Auditivas e Surdas de Goiás
ASANA	Associação de Surdos de Anápolis
ASMI	Associação de Surdos de Minaçu
ASIT	Associação de Surdos de Itumbiara
ASRV	Associação de Surdos de Rio Verde
ASTRI	Associação de Surdos de Trindade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CADA	Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CNAS	Conselho Nacional de Serviço Social
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes
Auditivos	
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SMS	Short Message Service (Serviço de Mensagens Curtas)
SUVAG	Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina
TELERJ	Telecomunicações do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	19
1.1 Cenário mundial	21
1.2 Cenário brasileiro	31
CAPÍTULO II: O ACESSO À LÍNGUA DE SINAIS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILINGUISMO	39
2.1 A família do surdo e o problema da transmissão da língua de sinais	39
2.2 O advento da lei de educação inclusiva	42
2.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Implantação da Educação Inclusiva	47
2.4. Rumo à emergência do bilinguismo no interior da Educação Inclusiva	52
CAPÍTULO III: A COMUNIDADE SURDA NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIAS SOCIAIS	59
3.1 As associações de surdos no Brasil e em Goiânia	59
3.2 Comunidade e cultura surda	66
3.3 Os surdos e o mercado de trabalho	68
CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é uma reelaboração teórica pela via da narrativa histórica de problemas e hipóteses decorrentes do meu processo pessoal de aprendizagem, uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Por isso, já nesta introdução adoto a forma narrativa de apresentar o objeto, os problemas e as hipóteses.

Durante boa parte da minha vida estive atuando diretamente em algo que vem sendo chamado “comunidade surda” (os usuários da língua de sinais, algo que será mais bem apresentado no terceiro capítulo). Aos 13 anos de idade, por intermédio de uma colega surda, Leticia Cristina de Oliveira, da minha sala de aula, conheci e cursei em 2003 o Curso Básico de Libras, oferecido numa extensão do Instituto Chaplin em Trindade. O curso era dividido em quatro módulos de um semestre. Dessa forma, aos 15 anos, já era fluente em Libras, com certificação técnica.

Ao completar a maior idade, o diploma técnico de Libras permitiu que eu me tornasse intérprete na Rede Municipal de Educação de Trindade (2009 a 2011).

Simultaneamente, ingressei na primeira turma do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Goiás (iniciando em 2009 e concluindo em 2012). Durante todo o período, como estudante universitária, fui monitora de Libras, em disciplinas diferentes (2009-2012). Iniciando um processo de diálogo entre a experiência de trabalho e a reflexão teórica que se fazia ali na academia.

Antes de narrar outros desdobramentos da minha atividade profissional e pessoal (integrar na comunidade linguística de Libras não é algo que se restringe ao espaço profissional), é preciso adiantar que determinados problemas da minha pesquisa nasceram já neste período, desta dialética entre a condição de intérprete da Rede Municipal de Educação de Trindade, de aluna da Licenciatura em Letras Libras e de monitora na Faculdade de Letras. Tudo simultaneamente.

Embora o contrato de intérprete, no Município de Trindade, tivesse uma missão profissional muito específica e restrita, que é a de traduzir para a língua de sinais o discurso da professora regente de sala, a demanda dos alunos surdos é bem maior e, pela experiência, bem outra.

Essa demanda, vinda de uma realidade que só foi sendo compreendida progressivamente pelas políticas públicas de educação inclusiva (este tema será objeto de atenção particular no segundo capítulo), conduziu-me continuamente a ocupar,

cumulativamente com o exercício profissional formal e esperado, a posição informal de uma espécie de professor de apoio dos surdos. Este apoio era uma atividade informal porque o meu contrato era para ser intérprete e isso não incluía, como ainda não inclui nos casos análogos ao meu, o papel de professor de apoio. De qualquer forma, mesmo que eu estivesse fazendo o curso superior de Letras Libras, era apenas o diploma técnico de Libras que sustentava legalmente minha atuação profissional ali. Mas não era isso que ocorria de fato, em termos das minhas condições de atuar em relação aos desafios que a situação impunha. Aliás, isso deflagrava a observação direta de que havia uma grande insuficiência da função de intérprete se fossem levadas em consideração as demandas de aprendizagem dos surdos. Este, justamente, é o problema gerador central da presente dissertação.

Nesse trabalho informal e voluntário, em que eu era mais do que uma intérprete, utilizava Libras para propriamente ensinar novamente os conteúdos ministrados pelo professor regente, uma vez que este não conseguia se comunicar diretamente com os surdos. Ensinar e aprender demanda uma relação dialógica enquanto o intérprete apenas traduz a comunicação numa via de mão única. Esta experiência pessoal e profissional convergia com as discussões teóricas do recém-fundado curso de Letras Libras da UFG. Vem daí a elaboração primitiva do meu problema de pesquisa nesta dissertação: a metodologia oral-discursiva numa língua que não era acessível para os surdos torna impossível o processo comunicacional e, com isso, todo o processo de troca de conhecimento, de vida familiar e social.

Durante o intervalo das aulas, no meu trabalho de intérprete, os surdos queriam falar comigo porque havia uma interação comunicacional possível, enquanto isso não tinha como ocorrer com seus colegas da mesma idade ou com o(a) professor(a).

Uma vez construída uma interação com as crianças e adolescentes surdos na escola, como intérprete, os pais deles também passaram a me procurar para saber sobre o desempenho escolar dos seus filhos, bem como sobre suas dificuldades e necessidades, porque compreendiam que as professoras não tinham como responder a isso, já que elas não se comunicavam efetivamente com eles.

Esses dois últimos fatores, decorrentes do que acontecia dentro da sala de aula com a extrapolação da condição de intérprete, apenas reforçavam a percepção já avançada: a insuficiência da concepção de educação de surdos via intérprete. Era o modelo todo que se me apresentava como insuficiente.

Em 2015, por um lado comecei a cursar o Mestrado em Educação, na Linha de

Pesquisa de Educação, Sociedade e Cultura, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, assumindo o desafio de aprofundar a reflexão teórica dos problemas acima apresentados. Simultaneamente, fui convidada pela prefeitura de Trindade (em parceria com a secretaria Cidadã do Estado de Goiás e o Governo Federal) para uma sala de aula só de alunos surdos crianças, onde passei a ensinar português como professora de Libras na nova Central de Libras do Município, uma política pública do primeiro Governo Dilma Rousseff.

Segundo a *Revista Pauta Inclusiva*, o objetivo das Secretarias de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR e Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD, na implantação das Centrais de Libras no Brasil em 2013, “é garantir atendimento de qualidade a pessoas com deficiência auditiva por meio de serviços de tradução e interpretação, além de facilitar o acesso a serviços públicos”. Então, o que é prioritário ali na ação da Central de Trindade e nesta dissertação é a garantia efetiva do direito e das condições do acesso dos surdos aos serviços públicos, como, por exemplo: consultas em hospitais públicos, audiências públicas de conciliação, Vapt-Vupts, Ministério Público, Câmara de Vereadores, etc.

Esta experiência profissional vinha desaguar, oportunamente, na questão da formação da comunidade linguística surda, composta por usuários surdos e pelas pessoas que lidam com eles diretamente. No meu trabalho, a nossa Central avançou para oferecer também cursos de Libras para a comunidade e cursos de português para surdos, com o intuito de propagar a Libras e capacitar profissionais para lidarem com os surdos nas diversas áreas em que atuarem. Ao mesmo tempo, isso vinha contribuir para a completa explicitação do meu problema de pesquisa, acima indicado.

No meu trabalho na Central de Libras tenho sete turmas. Somente uma delas é composta apenas por surdos, quatro alunos no total. Estou na regência desta turma há pouco mais de 5 meses. Estes alunos frequentam escolas normais do Município de Trindade e comparecem à Central de Libras apenas no contraturno, um encontro semanal de 2 horas-aula. Trabalho também com uma turma que é composta apenas por adultos ouvintes, mais cinco pais dos alunos surdos atendidos pelo programa. Estes pais estão aprendendo Libras básico para se comunicarem com os filhos de forma mais efetiva. No começo do segundo capítulo vou me ocupar com este problema da família do surdo que não sabe falar Libras e que não tem nem como se comunicar com ele.

Todas as outras turmas da Central são formadas por adultos ouvintes que se interessam pelo aprendizado de Libras como segunda língua e/ou trabalham em escolas

que têm ou podem vir a ter a presença de alunos surdos.

A principal dificuldade existente na atuação como professora dessas turmas de surdos e ouvintes está no fato de que os surdos ainda não têm um vocabulário linguístico de Libras amplo para a aprendizagem do português. Esta nova experiência profissional mostrou-me, novamente, que a função do intérprete não atinge seus objetivos porque não basta traduzir o que o regente diz, justamente porque, ao produzir o seu discurso escolar, o professor está construindo um vocabulário novo para os alunos ouvintes, mas os alunos surdos não dispõem de nenhuma informação que lhes permita reconhecer os sinais usados pelo intérprete para traduzir a fala do professor regente. É por isso que, na Central, ao atuar com os alunos surdos, a maior parte do meu tempo é ocupada em formar o vocabulário de sinais capaz de lhes dar compreensão do discurso escolar do professor regente das salas de aula ditas “inclusivas”, quando estas possuem o intérprete.

Quanto aos alunos ouvintes da Central de Trindade, a dificuldade maior está na falta de prática da língua de sinais. Sem prática não há processo de aprendizagem, quando o assunto é ensino da segunda língua. Então, o que ocorre é que a Central permite a construção artificial de uma comunidade linguística que serve de ponte para uma inserção na comunidade surda usuária de Libras. Este conceito, comunidade surda, será objeto de atenção particular no terceiro capítulo.

Já foi apresentado o meu problema de pesquisa, a metodologia oral-discursiva numa língua inacessível para os surdos torna impossível o processo comunicacional e, com isso, todo o processo de troca de conhecimento. Pois bem, a experiência como professora na Central de Libras, enquanto política de Governo guiada para direitos de inclusão social dos surdos, contribui diretamente nesta dissertação principalmente em dois aspectos. Primeiro, em se tratando dos surdos e suas famílias, fica clara a importância de os pais aprenderem Libras. Sem isso, a comunicação entre eles permanece em níveis rudimentares da comunicação humana.

Em segundo lugar, evidencia-se que, para os surdos, o contato com a língua de sinais na infância abre caminho também para a aprendizagem da língua oficial do país na sua forma escrita. Na minha prática profissional na Central, procuro ensinar, através da Libras, a compreensão do significado das palavras da língua portuguesa, mas sem pretender que os surdos expressem oralmente tais palavras. Ensino-lhes a reconhecer a palavra escrita da língua portuguesa e a expressar seu significado pelo sinal próprio, na língua de sinais. É esta abordagem que os teóricos do campo estão chamando de ensino

bilíngue. É justamente a proposta bilíngue ou bilinguismo que vou apresentar sob três perspectivas, cada uma delas correspondendo a um dos três capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo, mostro as idas e vindas da história da construção da língua de sinais do Brasil, que é uma língua de sinais própria. Não é a mesma da França, de onde ela se origina como formato ou como ideia. Também não é a mesma que se pratica em outros países para os quais migrou o sistema francês dando origem a novas línguas de sinais. Nos dois capítulos subsequentes, procuro fundamentar, por meio de um resgate histórico da discussão bibliográfica, a qualificação superior do bilinguismo em relação ao esquema do intérprete, no plano da educação escolar.

No segundo capítulo, a narrativa histórica avança para o problema da história recente da construção do acesso dos surdos à língua de sinais para além do Estado em que foi inventada, o Rio de Janeiro. De certa forma, mostra-se como a língua de sinais, ao entrar no interior do Brasil, vai construindo, simultaneamente, um processo de saída daquela clandestinidade a que foi relegada, quando de seu nascimento, até chegar à condição de língua legalmente reconhecida. Trata-se de algo muito recente: a Lei de Libras de 2002 e o Decreto 5626 de 2005, que regulamenta esta referida lei, resultam em um novo olhar para os surdos, que considera sua identidade cultural e sua diferença. O ponto de culminância desta história é o Plano Nacional de Educação de 2014, que finalmente propunha o bilinguismo como norteamento da Educação Inclusiva. Este é contexto da criação da Central de Libras, acima apresentada. Mas esta transformação político-educacional foi interrompida pelo processo político brasileiro de 2016, durante a elaboração desta dissertação.

O capítulo dois, ao apresentar o avanço da língua de sinais desde seu foco de criação para outras regiões do país, propõe uma reflexão sobre o desafio do modo como a língua de sinais poderia ser transmitida para os surdos que ainda não a conheciam. Por isso, tratará da família dos surdos e da escola, enquanto possíveis veículos ou obstáculos ao acesso à Libras. Neste caminho, o capítulo procura aprofundar a narrativa histórica das relações entre os surdos, suas famílias, suas escolas e o Estado de maneira a apresentar o modelo de educação especial e o advento da lei de inclusão, assim como a presença das salas de Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva.

No terceiro e último capítulo, procuro aprofundar os conceitos que avanço já nesta introdução e que permearão também os dois primeiros capítulos, os temas da comunidade e cultura surdas. Para fazer um esclarecimento destes conceitos, opto mais

uma vez pelo caminho da história, construindo uma narrativa do nascimento das associações de surdos, privilegiando o nascimento da Associação de Surdos de Goiânia – ASG. A associação desempenha a função de propiciar convivências entre os partícipes de Libras e, conseqüentemente, de transferência e compartilhamento de cultura da própria comunidade surda, e o conceito de cultura e comunidade surdas também é elucidado neste momento do texto.

Quanto ao contato com a ASG, convém esclarecer que se deu ainda durante a graduação, quando a professora Sueli Maria de Regino nos solicitou um trabalho de construção da memória dos surdos de Goiânia. Este trabalho consistia em entrevistar surdos que nasceram ou viviam há mais de três décadas em Goiânia. Entre os meus entrevistados, tive contato com o surdo Marcus Calixto, na época presidente da ASG. Para entrevistá-lo, fui algumas vezes à instituição e observei fotos, prêmios, reportagens de jornais emolduradas na parede e muitas recordações das ações que a ASG desenvolveu ao longo dos anos. Posteriormente a isso, estive na ASG outras vezes em encontros abertos ao público, palestras e festivais. Destes contatos, emergiu a minha presente narrativa sobre a ASG que deflagra a discussão sobre a comunidade e a cultura surdas, no terceiro capítulo.

Agreguei, ao terceiro capítulo, o tema do mercado de trabalho dos surdos porque me pareceu que isso faz parte intrínseca de uma educação que vise à inclusão social (no sentido amplo da expressão, mas conectado ao sentido e à perspectiva teórica de uma política de educação inclusiva e de uma escola inclusiva, que seja bilíngue e não apenas escola com intérprete). Procuro mostrar a importância da língua de sinais para a capacitação profissional dos surdos e desenvolvimento destes no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a abordagem da pesquisa é qualitativa, uma vez que busca trabalhar com a interpretação dos fenômenos, a partir da compreensão de suas inter-relações, e o pesquisador pode ser considerado como instrumento-chave. Diante disso, esse tipo de abordagem tem como característica o estudo não estatístico que identifica e analisa com profundidade dados não mensuráveis (PINHEIRO E OUTROS, 2006).

No tocante às técnicas e procedimentos utilizados para a elaboração desta pesquisa, recorreu-se ao método bibliográfico, que faz uso de informações disponíveis em material já publicado, livros, artigos e material virtual, visando aprofundar o tema que foi proposto, o que tornou possível alcançar o ponto de vista do maior número de estudiosos no assunto; e ao processo metodológico histórico, já que será apresentada

uma abordagem histórica do tema.

Pode-se dizer também que esta dissertação se tornou uma pesquisa exploratório-descritiva, nos termos de Lima e Miotto (2007), ou seja, ela busca expor, quanto ao objeto de estudo, uma síntese integradora das propostas, discussões e soluções. O desenvolvimento da pesquisa, ainda segundo os mesmos autores, procurou sistematizar um processo de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico coletado, apreendendo as múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O principal objetivo deste capítulo é pesquisar e investigar o passado do povo surdo brasileiro, buscando obter dados e compreender os fatos históricos de suas realizações linguísticas e educacionais. A partir da presente pesquisa, admite-se apreciar os episódios e os resultados das mudanças que vivenciaram os surdos na educação. A título de entendimento, neste trabalho não foi adotado o termo “portador de deficiência” em decorrência do fato de que a surdez não é vista como uma doença, mas apenas uma diferença, uma limitação auditiva que não traz prejuízos cognitivos. Dessa forma, usa-se o termo “surdos” para nomear as pessoas que possuem surdez e “comunidade surda” para indicar a todas as pessoas, sejam elas surdas ou não (familiares, intérpretes, professores e amigos) que convivem diretamente com os surdos (MEC, 2006).

Para maior compreensão do processo educacional vivenciado pelos surdos, faz-se necessário entender o que é “história”. No dicionário Aurélio, história é um “relato de acontecimentos”, “narração escrita dos fatos ocorridos numa sociedade em particular ou em várias”. Neste sentido, existem (dois) marcadores primordiais no entendimento do que significa e na relevância que a história possui, são eles: Tempo e Espaço. Para um fato existir ele precisa ter ocorrido em determinada data e em determinado local, somente assim poderá se encaixar na sucessão dos outros acontecimentos históricos.

Infelizmente muitos acontecimentos não constam nos registros históricos da comunidade surda, devido à dificuldade de alfabetização prévia dos surdos, como veremos no decorrer do capítulo, muitos fatos históricos não foram registrados. Afirma Ströbel (2009):

Há escassez de história cultural de surdos, justamente por falta de registros, porque por muitas gerações os povos surdos fazem narrativas não escritas de suas vidas, contam as tradições culturais que integraram em suas comunidades surdas através de língua de sinais, nos séculos passados não tinha como registrar estas narrativas por não haver tecnologia avançada que hoje temos: as filmagens, fotos, webcam, etc. (STRÖBEL, 2009 p.44).

No entanto, a construção da história dos surdos se dá através de várias fontes, como num mosaico, em que a busca pela verdade sobre a educação de surdos gera

descobertas cada vez mais significativas para a compreensão do momento vivenciado nos dias de hoje. E, sem dúvida, “construir linhas do tempo deixa mais clara a sucessão dos fatos históricos dos povos surdos e suas interações” (STROBEL, 2009, p.12).

Este capítulo será dividido em duas partes, são elas: “Cenário mundial”, parte em que as conquistas e desafios educacionais dos surdos em todo mundo são explicitadas; e, finalmente, “Cenário brasileiro”, que trata especificamente da história educacional dos surdos no Brasil.

1.1 Cenário mundial

No período do apogeu dos gregos e dos romanos, eram corriqueiros o preconceito, a discriminação e repulsa da sociedade em relação aos “deficientes”. Nessa época, as minorias eram tidas como “diferentes demais” para conviverem em sociedade e os surdos estavam incluídos nessa categoria minoritária.

Sabe-se que por muito tempo os surdos foram considerados inválidos, por isto eram condenados à morte, não recebiam educação e aqueles que não eram mortos acabavam vivendo em situação de escravidão. Os gregos e romanos viam os surdos como indivíduos defeituosos. Entendiam que os surdos eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, diante disso, eram abandonados ou jogados em rios para a morte. Já, para os povos do Egito e Pérsia, acreditava-se que os surdos tinham o dom de conversar com Deus secretamente, e por isso destinavam a eles proteção e adoração. Mesmo assim, as pessoas surdas não tinham direito a educação e viviam à margem da sociedade.

Vários filósofos da Antiguidade definiram sua perspectiva acerca dos surdos em suas épocas. “O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição. [...] Heródoto classificava os surdos como seres castigados pelos deuses” (STROBEL, 2009, p.18).

Já o pensador Sócrates apoiou o uso das mãos e corpo para a viabilização da comunicação dos “surdos-mudos”, marcando assim o início do dilema: os surdos são capazes de aprender a se comunicar ou são “doentes mentais”? Ainda na Idade Antiga, “Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento” (STROBEL, 2009, p.18), para ele os surdos não eram capazes de serem ensinados.

No período da Idade Média, segundo Skliar (1997) conta em seus estudos, os surdos ainda não eram tratados dignamente e continuavam a ser mortos por causa de sua

“deficiência”. Além disso, eram privados de receber a comunhão na Igreja Católica por serem incapazes de confessar seus pecados ao padre, também eram proibidos de contrair matrimônio, exceto quando o Papa autorizava. Além de tudo o que já foi dito, os surdos não podiam exercer cidadania, como, por exemplo, votar ou estudar, nem receber heranças familiares.

Analisando o movimento histórico e o processo hoje, a narrativa da humanidade testifica como as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade. Garbe (2012, p.96) afirma que, no passado, “a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados”.

Guarinello (2007, p.19), ao citar Aristóteles (384-322 a.C.), elucida que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e, para atingir a consciência humana, a audição era o caminho mais importante para o aprendizado. Acreditava-se que os surdos não eram treináveis, permanecendo por séculos esse conceito, sem ao menos ser questionado.

A respeito da história de surdos:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram descobertos pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem educados e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos. (LIMEIRA DE SÁ, 2004, p.3)

Em meados da Idade Média, um médico e filósofo chamado Girolamo Cardano afirmou que a “deficiência” das pessoas “surdas-mudas” não as impedia de aprender a ler e escrever. Sob essa perspectiva, o monge Pedro Ponce de Leon principiou a educação dos surdos por meio de um alfabeto manual (dactilologia), oralização e escrita. Seu empenho foi motivado pela necessidade de surdos abastados (nascidos em famílias da alta burguesia) receberem heranças e títulos.

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510 -1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos: Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlangar e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. [...] Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. (Ströbel, 2009, p.19)

De acordo com Jiménez (1994), em meados do século XVI, depois de obter

sucesso na educação dos irmãos surdos Francisco e Pedro Velasco, o então frade Pedro Ponce de Leon recrutou (doze) crianças surdas e realizou um trabalho de ensino oralizado (através do ensino da fala e leitura labial), com isso se tornou o criador do método oral para surdos.

Alguns anos depois, o professor francês Charles Michel de L'Épée conheceu duas irmãs gêmeas surdas que utilizavam gestos e mímicas para se comunicar, foi assim que iniciou seu trabalho de ensinar surdos carentes que viviam pelas ruas da cidade de Paris, e desenvolveu então os “sinais metódicos” para poder se comunicar com os surdos. L'Épée foi muito criticado por não utilizar a oralização como base de ensino. As aulas eram dadas na sua própria casa, contava apenas com a ajuda financeira das famílias dos surdos e doações, mas seu trabalho repercutiu tanto que fundou a primeira escola pública para surdos, denominada Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, e treinou vários professores para ensinar os surdos também. L'Épée foi o primeiro a vislumbrar, na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. (NASCIMENTO, 2006).

Concomitante a esse progresso, na Espanha, Juan Pablo Bonet impôs grande importância à existência de um ambiente linguístico rico para o surdo, além de priorizar o uso do alfabeto manual ao lado da escrita para o ensino da fala. Avaliava que o exercício da fala deveria ser iniciado precocemente.



Figura 1: Suposto retrato de Juan Pablo Bonet

Fonte: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Dibujo-Bonet.jpg>

No ano de 1620, em Madrid, Juan Pablo Bonet lançou seu livro, intitulado

“Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, e assim expôs seu método oral de ensino dos surdos. Bonet também defende o ensino precoce do alfabeto manual aos surdos. Esse alfabeto havia sido utilizado anteriormente por Pedro Ponce de Leon e depois por Charles Michel de L’Epée em Paris, mas apenas Juan Pablo Bonet publicou esse alfabeto como “apoio” para o ensino da fala aos surdos.



Figura 2: Alfabeto de Juan Pablo Bonet
 Fonte: <http://www.cultura-sorda.org/juan-pablo-bonet>

Entre os anos 1644 e 1700 foram publicadas obras que defendiam a educação de surdos através do uso de sinais, e agora já utilizavam o termo “língua de sinais” ao invés de gestos.

John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, idéia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos. Em 1648 John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. (STRÖBEL, 2009, p.20)

Na Inglaterra, o matemático e educador de surdos John Wallis (1616-1703) consagrara atenção à leitura labial e decorrente do treino da fala independentemente do apoio do alfabeto manual. Deu início à reeducação por meio dos gestos naturais usados pelos alunos para depois advir à escrita. Nesse contexto, o inglês George Dalgarno (1626-1687) impôs grande importância à educação precoce e ao ambiente linguístico em que a criança surda deve ser educada. Priorizou o uso contínuo da datilologia (soletração manual) desde o berço para permitir ao bebê o desenvolvimento da linguagem.

Até esse momento nota-se que a luta para a educação de surdos gira em torno apenas da língua, uma vez que só eram discriminados enquanto não sabiam falar. Desse período em diante o surdo começa a ser alvo de vários “experimentos” linguísticos para que a melhor técnica de ensino fosse descoberta: oralismo ou sinais?

Em 1741 surgiu Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), “educador fluente em língua de sinais”, porém defensor da oralidade. Em suas aulas o objetivo era o de fazer os surdos falarem, mas, como cita Moura (2000, p.19), usava a língua de sinais para se comunicar com eles. Pereira oralizou a sua irmã surda recorrendo ao ensino de fala e de exercícios auditivos, com isso obteve êxito e começou a difundir seu método com outros surdos. Diante dos bons resultados que obteve, a Academia Francesa de Ciências reconheceu o trabalho de Pereira, o que gerou prestígio ao educador e deu força para o ensino dos surdos através do oralismo.

Ao passo que a educação de surdos era difundida em Paris pelos aliados de Charles Michel de L’Epée, na Alemanha fundava-se grande oposição a esse método de ensino. Samuel Heinicke se opôs a todo tipo de uso das mãos para comunicação com surdos e criou o “método alemão” de ensinar surdos, conhecido como oralismo puro. Autor do livro “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”, Heinicke foi o fundador da primeira escola de oralismo puro em Leipzig no ano de 1778.

Os rumos da educação de surdos vão se encaminhando para a “busca da normalização” dos mesmos. A partir de então, surgem diversos outros métodos orais para a reabilitação dos alunos surdos, focando aspectos clínicos em vez de pedagógicos, ou seja, as limitações auditivas e orais eram evidenciadas enquanto que a possibilidade de aprendizado através de outras técnicas era desprezada. Nesse período, Thomas Braidwood fundou a primeira escola para surdos na Inglaterra, aderindo ao método oralista, ele ensinava aos surdos os significados das palavras bem como a pronúncia delas.

Com a morte de Charles Michel de L’Epée em 1789, os surdos tiveram vários obstáculos para conseguirem acesso a uma educação efetiva. Mesmo havendo treinado muitos professores de surdos e fundado 21 escolas, L’Epée deixou um desafio grandioso nas mãos dos seus sucessores

Abade Sicard assumiu o cargo de L’Epée após sua morte e seguiu a metodologia por ele difundida. Em meados 1817, Sicard adoeceu e seu neto Auguste Bébien foi enviado para cuidar dele, nesse meio tempo, Bébien dedicou-se a conhecer o sistema de educação de surdos defendido pelo avô e, a partir disso, publicou vários trabalhos sobre

os surdos e suas formas de expressão. Entre suas obras estão: “Ensaio sobre os surdos-mudos e sobre a linguagem natural” (1817); “Elogio histórico do abade de L’Epée” (1819); “Mimografia e manual de ensino de surdos-mudos” (1822) e o livro intitulado “A educação dos surdos-mudos para professores primários e pais”. (CARVALHO, 2007)

Paralelamente, o oralismo manteve-se ativo e ganhou total força quando Sicard veio a falecer no ano 1822.

Com os olhares voltados para a surdez e não para o surdo, Jean Marc Itard assumiu o cargo que outrora pertencia a Charles Michel de L’Epée, dando início a uma terrível fase de oposição à língua de sinais no mundo. Como não era educador, Itard, médico cirurgião, fez inúmeros experimentos a fim de encontrar a causa da surdez, suas pesquisas, ditas “invasivas”, e acabaram dividindo opiniões, como conta Moura (2000, p.27):

[...] para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de Surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de Surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à Sonda de Itard. (MOURA, 2000, p.27)

Porém, nos Estados Unidos da América, no ano 1814, enquanto crianças brincavam no jardim em frente de sua casa, Thomas Hopkins Gallaudet percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não conseguia interagir com as outras crianças e era rejeitada pelas demais por não conseguir se comunicar com elas durante as brincadeiras. Esse fato tocou Gallaudet, que se propôs a ajudar a menina, mas, como na época não havia ainda nenhuma escola para surdos no país, ele próprio a ensinava. Quando foram percebendo a eficácia dos ensinamentos, Gallaudet e o pai de Alice, Dr. Masson Fitch Gogswell, viram a possibilidade de criar uma escola especializada para os surdos.

A partir desse momento, Thomas Hopkins Gallaudet começou uma peregrinação para encontrar métodos aprovados de ensino para surdos. No ano seguinte, em 1815, Gallaudet viajou para a Europa com o intuito de conseguir mais informações sobre a educação de surdos. Seguiu para a Inglaterra para se encontrar com Thomas Braidwood (1715 - 1806), professor escocês de Edinburg, tido como fundador da primeira escola para surdos no Reino Unido.

Conforme narra Ströbel (2009), a missão de Gallaudet foi frustrada, uma vez que

Braidwood se recusou a compartilhar informações pedagógicas sobre seu método de ensino ao estrangeiro americano. Logo, Gallaudet retornou para casa, antes, porém, passou pela França, onde encontrou o sucessor de Charles Michel de L'Épée, que naquele ano era Sicard. Durante sua estadia aprendeu os métodos educacionais utilizados naquele país, inclusive, o alfabeto manual francês e os sinais franceses utilizados pelos surdos.

De acordo com Sacks (1989), em 1817, dois anos após ter saído dos Estados Unidos, Gallaudet voltou ao seu país, acompanhado por um dos melhores alunos de L'Épée, um surdo chamado Laurent Clerc. Durante a viagem de retorno para o seu país de origem, 52 dias no total, Gallaudet acabou ensinando o inglês para Clerc, que lhe ensinou a língua de sinais.

Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc fundou em Hartford, 15 de abril, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. Com o sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos também. (STRÖBEL, 2009, p. 24)

E, dessa forma, a educação de surdos começou a romper fronteiras, os surdos, que outrora não tinham expectativa de receber estudos, agora podiam contar com escolas efetivamente voltadas para eles. A partir de 1821, todas as escolas de surdos adotaram o mesmo padrão, ou seja, o uso de sinais para a comunicação entre professores e alunos.



Figura 3: Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851)

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Hopkins_Gallaudet

Enquanto isso, nos Estados Unidos da América, a ASL passou a ser utilizada nas escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus. Com isso houve um aumento considerável no grau de escolarização dos surdos, os quais poderiam aprender disciplinas ministradas em língua de sinais. Uma escola que Thomas Hopkins Gallaudet havia fundado tornou-se a Universidade Gallaudet para surdos, um sonho de Thomas H. Gallaudet que virou realidade graças aos esforços de seu filho Edward Miner Gallaudet (1837-1917). Conhecida até os dias de hoje, a Universidade Gallaudet situa-se na capital americana, Washington, e é referência na educação superior para surdos no mundo.

Como dito anteriormente, no ano de 1822, Sicard morreu e Jean Itard assumiu a direção do Instituto Nacional para Surdos e Mudos de Paris, que foi fundado por L'Épée. Unindo forças com outros educadores adeptos da oralização, Itard foi forte opositor ao uso da língua de sinais. Tentou de todas as formas “curar” os surdos, fazê-los falar era seu principal objetivo, o que se mostrou um erro anos mais tarde, quando o próprio Itard assumiu que a língua de sinais era o caminho ideal para que os surdos alcançassem o aprendizado, como nos conta Moura (2000):

O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais. Ele continuaria defendendo a tese de que alguns poucos poderiam se beneficiar do treinamento de fala, mas mesmo para estes ele passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a Língua de Sinais. (MOURA, 2000, p.27)

Em sua profunda pesquisa sobre o movimento educacional dos surdos no mundo, Ströbell (2009) relata acerca de Alexander Melville Bell, professor de surdos, pai de Alexander Graham Bell, inventor do telefone em 1876. A pesquisadora fala que ele, Melville Bell, foi responsável pela criação de um conjunto de símbolos (desenhos dos lábio, garganta, língua, dentes e palato) que recebeu o nome de “Fala visível” ou “Linguagem visível”, esse código servia para que os surdos vissem e reproduzissem os mesmos movimentos que constavam nos desenhos para emissão dos sons.

Em 1867, Alexander Graham Bell (1847-1922), que também se revelou forte opositor ao uso da língua de sinais, dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética e escreveu vários artigos com duras críticas a casamentos entre surdos, ao método de ensino com o apoio da língua de sinais para surdos, à cultura surda. Para Sacks (1989) e Moura (2000), o objetivo de vida de Graham Bell girava em torno de depreciar a língua

de sinais e promover a “normalização”, ou seja, a compreensão total da fala pelo surdo, ele “argumentava que o uso das mãos não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos” (STRÖBEL, 2009, p.25).

Logo, no ano de 1872, Alexander Graham Bell abriu sua própria escola. Designado a treinar os professores de surdos em Boston, publicou o livreto “O pioneiro da fala visível”, que era a continuação do trabalho do pai. No ano seguinte, Graham Bell foi convidado a ministrar aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston e nesse ensejo conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard, com quem se casou 4 anos depois, em 1877.

De 6 a 11 de setembro de 1880 aconteceu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão na Itália. Nesse evento considerava-se que o uso simultâneo da fala e dos sinais, ou gestos, eram impedimento para o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das ideias. Professores da Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra dentre outros, compareceram, inclusive alguns deles eram surdos (que não tiveram direito de voto nem de argumentação), e votaram a favor do método “oral puro”, abolindo, assim, toda e qualquer forma de comunicação com o uso das mãos ou corpo. A pesquisadora Karin Ströbel (2009) relata em sua pesquisa que “este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez (a maioria já havia se empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos).” (Ströbel, 2009, p.26). Das 164 pessoas presentes que puderam votar, apenas cinco não votaram a favor do oralismo como método único e oficial de ensino de surdos, e estes cinco eram americanos. Vale ressaltar que Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso e foi um dos organizadores.

Em consequência do que foi decidido no Congresso, os representantes dos países presentes no evento levaram rapidamente o método oral para as escolas de surdos. Deu-se início então a uma nova época de proibições e restrições a todo uso de sinais na Alemanha, Itália, parte dos Estados Unidos e França.

Após o congresso, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente a língua de sinais, decaiu muito o número de surdos envolvidos na educação de surdos. Em 1960, nos Estados Unidos, eram somente 12% os professores surdos como o resto do mundo. Em consequência disto, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas. (STRÖBEL, 2009, p.37)

Gallaudet tem uma história de luta, força e poder em prol de defesa dos direitos dos surdos e da Língua de Sinais. Juntamente com Laurent Clerc e sob a influência de L'Épée, Gallaudet nunca aceitou a imposição do Congresso de Milão e não concordou com a mudança para uma metodologia oral.

Em se tratando de pessoas que marcaram a história dos surdos no mundo, em 1887, na cidade de Alabama, Estados Unidos[,] uma professora chamada Anne Sullivan se dispôs a ensinar uma menina surda e cega chamada Helen Keller. Essa menina, em decorrência de uma febre muito alta, acabou ficando surda e cega aos 2 anos de idade. Por consequência da falta de comunicação entre ela e os outros, Hellen Keller foi ficando cada vez mais revoltada:

[...] ela se tornou uma menina revoltada. Destruía tudo o que lhe caía às mãos, recusava-se a comer direito e a deixar-se vestir, pentear e lavar. Então os pais, desesperados, procuraram ajuda e foi-lhes indicada a professora especializada que se tornou muito importante na vida de Helen: Anne Sullivan. Helen Keller obteve graus universitários e publicou trabalhos autobiográficos e artigos diversos. (STRÖBEL, 2009, p.10)

Com a ajuda de Anne Sullivan, Hellen Keller pôde lutar para difundir os métodos de ensino aos surdos-cegos e pela aceitação das pessoas como ela pela sociedade. Desse modo, sua história ficou conhecida e serviu de exemplo e inspiração aos surdos-cegos. Posteriormente, no ano de 1962, a história real virou um drama, o filme “O milagre de Anne Sullivan” ganhou vários prêmios devido ao exemplo de persistência e superação vivenciado pela professora e pela aluna surda-cega, Hellen Keller.



Figura 4: Anne Sullivan e Helen Keller
Fonte: www.postalmuseum.si.edu/.../BIGhelenkeller.htm

Quase cem anos após o congresso de Milão, que estabeleceu o oralismo para todas as formas de ensino aos surdos, surgiu uma metodologia diferente da que foi imposta pelo congresso, a Comunicação Total. No ano de 1960, nos Estados Unidos, foi implantada essa nova filosofia que permitia o uso de sinais ou gestos concomitantes à fala. Nesse período, o oralismo perdeu força e as línguas de sinais voltaram a ser utilizadas livremente. O estudioso William Stokoe, professor da Universidade Gallaudet, comprovou que a linguagem gestual, de natureza visual – especial, tem estrutura e aspectos próprios, como qualquer língua[,] e publicou a obra “*Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”, afirmando que a ASL (American Sign Language) é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi fruto de todas as pesquisas que cresceram nos Estados Unidos e na Europa durante anos.

1.2 Cenário brasileiro

De acordo com Guarinello (2007), no Brasil, os registros demonstram que a educação de surdos teve início no governo Imperial de D. Pedro II, quando o professor francês Ernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio ao Brasil e preparou um programa que consistia em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França para ensinar os surdos, na época apenas meninos. Apresentou documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escola especial. Solicitou então ao imperador D. Pedro II um prédio para fundar uma escola e logo constituiu a primeira escola para meninos surdos. Ernest Huet nasceu na França em 1822 e ficou surdo aos 12 anos de idade.

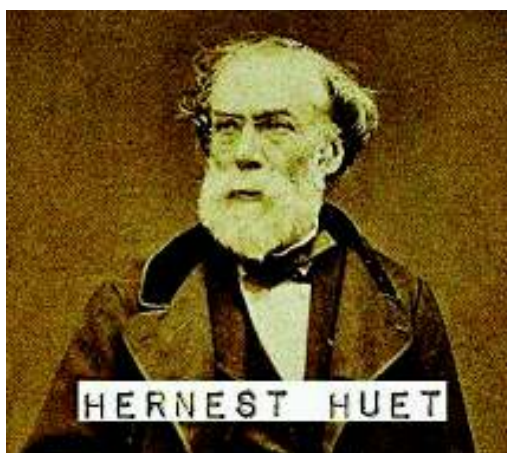


Figura 5: Ernest Huet

Fonte: <http://surdosemudosbr.blogspot.com.br/2014/08>

Assim, no dia 26 de setembro de 1857, através da Lei 939, assinada por D. Pedro II, fundou-se o então “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro. Huet foi Diretor do Instituto de Surdos de Paris e do INES, mas, em 1862, deixou o Brasil e retornou à França sem motivo conhecido.

Em meio a discussões sobre o surgimento de uma língua própria para os surdos do Brasil, foi publicado em 1873 o mais antigo documento encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o “*Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*”, de autoria do Flausino José da Gama, ex-aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc.).

No ano de 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro que foi imposto pelo Congresso de Milão. Mesmo com todos os obstáculos contrários da oralização, em 24 de maio de 1913, foi fundada a Associação Brasileira dos Surdos-Mudos por João Brasil Silvado Júnior, com o intuito de ajudar os surdos menos favorecidos.

O diretor do INES em exercício na época era o Dr. Armando Paiva Lacerda e, de 1930 a 1947, o mesmo proibiu o uso da língua de sinais pelos alunos e funcionários do Instituto. Com exceção do alfabeto manual, nenhum sinal poderia ser utilizado, apenas palavras escritas e oralização. Mais à frente, em 1950, os surdos não conseguiam adaptar-se a essa imposição do oralismo e continuavam a usar a Língua de Sinais, bem como os professores e inspetores que não se subjugavam às ordens recebidas do diretor e faziam sinais às escondidas (CIBELERARIS, 2012).

Neste período em que o oralismo era imposto, os surdos precisaram se unir para que a língua de sinais não fosse extinta do país. Para Quadros (1997, p.23), esse período foi devastador para a comunidade surda, porque o oralismo não apenas desconsiderara a língua dos surdos, mas “simplesmente desconsiderara todas essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda” (assunto a ser abordado no terceiro capítulo deste trabalho).

Apenas em 1975, a modalidade de ensino Comunicação Total chega ao Brasil. Para Behares (2000, p.11), a Comunicação Total sugere “estabelecer um fluxo comunicativo direto com a criança através de todos os recursos imagináveis ou possíveis”. Ou seja, qualquer forma de comunicação era válida, a fala, leitura labial, escrita e mímica. Essa filosofia possibilitava enxergar o surdo como diferente e romper com o bloqueio de comunicação que o método oral havia criado. Um misto de alívio e

preocupação envolvia os surdos, haja vista que o oralismo ainda não havia sido “descartado” de uma vez por todas. Em 1977, foi criada no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, com diretoria formada por pessoas ouvintes. Pouco tempo após a adesão à Comunicação Total, na década de 80, o Brasil foi influenciado por um novo método de ensino de surdos, o Bilinguismo, porém esse método foi de fato aceito apenas nos anos de 1990. No ano seguinte ao da chegada do bilinguismo ao país, ocorreu o início das pesquisas sistematizadas sobre a língua de sinais no Brasil e sua aplicabilidade na educação dos surdos, surgindo, assim, uma nova concepção de ensino pautada no bilinguismo.

Desse modo, a filosofia Bilíngue visa proporcionar ao indivíduo surdo a valorização da sua língua e cultura. Bem como, aos alunos ouvintes e profissionais da educação, a possibilidade de aprender uma segunda língua e conviver com ela.

Ocorreu, em 1983, a Criação no Brasil da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Um grupo de surdos organizou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, desenvolvendo um trabalho importante nessa área. O grupo ganhou força e legitimidade ao reivindicar, junto à FENEIDA, espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento. Ao formar uma chapa, o grupo de surdos foi vencedor nas eleições para a diretoria da entidade, e o primeiro passo foi a reestruturação do Estatuto da entidade, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (SOUZA,1998). E, no ano de 1987, em 16 de maio, houve a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), sob a direção de surdos SUVAG (2000).

Em 1986 o Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina), filosofia norteadora da instituição de Pernambuco, fez sua opção metodológica pelo Bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que efetivamente esta orientação passou a ser praticada.

Apenas em 1991 a Libras conseguiu ser reconhecida por algum estado brasileiro, o Governo do Estado de Minas Gerais aprovou a Lei nº 10.397 de 10 de janeiro de 1991, dando visibilidade para a língua de sinais, e a partir desse momento a utilização da abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é adotada. Assim, apenas depois de 3 anos de reconhecimento da língua, começou a ser exibido, na TV Educativa, o programa VEJO VOZES, e durante um ano inteiro a Língua Brasileira de Sinais foi apresentada em massa para a sociedade.

No Rio de Janeiro, em 1995, foi criado por surdos o Comitê Pró-Oficialização da

Língua de Sinais, que lutava pela aceitação nacional da Libras junto à Lei. No ano subsequente, iniciaram-se, no INES, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisas que abrangem a implantação da abordagem educacional bilíngue em turmas da pré-escola, sob a coordenação da linguista Eulália Fernandes.

No ano de 1998, a TELERJ (Telecomunicações do Rio de Janeiro), em parceria com a FENEIS, inaugurou a Central de atendimento ao surdo – através do número 1402, um verdadeiro avanço para que os surdos, através de um TS (Telefone de Surdo), pudessem se comunicar com ouvintes. A ligação funcionava a partir de um aparelho que tinha um visor e um teclado no qual o surdo digitava, e uma telefonista intermediava a ligação. Já, em março do ano de 1999, começaram a ser instaladas em todo Brasil telessalas com o Telecurso 2000 legendado, e, ainda neste mesmo ano, criaram o telefone celular para surdos com a opção de SMS.

Os avanços tecnológicos continuaram. No ano seguinte, em 2000, o *Closed Caption*, ou legenda oculta, foi disponibilizado aos surdos nos programas: Fantástico, Bom Dia Brasil, Jornal Hoje, Jornal da Globo, programa do JÔ, e Jornal Nacional. Essas ações marcaram a história dos surdos, porque a Libras sai do anonimato e começa a ser compartilhada em rede nacional, trazendo à tona a importância da difusão da língua. É bem verdade que a legenda oculta e a função *Closed Caption* nos televisores não resolveriam o problema comunicacional dos surdos, mas trariam às claras a necessidade, muitas vezes ignorada pela sociedade, do aprendizado da Libras e alfabetização do surdo. No ano 2001, Rosa e Cruz, a partir de uma pesquisa, afirmam que as tecnologias de comunicação e informação, em especial o uso da Internet, constituem mais uma ferramenta que potencializa a ação do surdo em sua relação com o mundo. Os surdos podem, por exemplo, sozinhos, interagir com a informação que é buscada na Internet, diferente do que ocorria com a maioria das tecnologias tradicionais.

No que se refere à educação, as pesquisas continuaram. A Libras ganha amplitude e os surdos passam a desenvolver profissões, entrar em universidades, garantir seu espaço na sociedade e estabelecer sua língua efetivamente. Como nos esclarece Gesser (2009, p.12): “em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá língua de sinais. Podemos dizer que o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado”.

Depois de anos de discussão acerca da legitimidade da Libras, a Lei 10.436 foi promulgada em 24 de abril de 2002, reconhecendo esta língua como meio legal de

comunicação das comunidades surdas do Brasil:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras 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.

Art. 2º Devem ser garantidas, 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 – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir modalidade escrita da língua portuguesa.

Quase quatro anos depois da Lei de Libras ser promulgada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 5626, em 22 de dezembro de 2005, veio regulamentar a lei supracitada:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

No que diz respeito à inclusão da Libras como disciplina curricular em cursos superiores, este Decreto, no Capítulo II diz:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

O Capítulo III deste mesmo decreto regulamenta questões sobre a formação de docentes para o ensino de Libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de

formação previstos no *caput*.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput*.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

A promulgação desse Decreto foi um passo importante na história da educação dos surdos no Brasil, e põe nosso país à frente de muitos países desenvolvidos, devido à visão e prática modernas de respeito, de inclusão e acessibilidade, como o mundo exige nos dias atuais (MENEZES, 2006).

Com o crescimento e uso da língua de sinais dentro do país, foi criado um exame de certificação para tradutor/intérprete e professor de Libras, nomeado Prolibras. Esse exame foi implantado em 2006, com o intuito de certificar profissionais para atuarem nas diversas áreas da educação.

Nesse mesmo ano, surgiu o primeiro curso superior de Letras Libras Licenciatura a distância, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Posteriormente, em 2008, surgiu a modalidade Bacharelado desse mesmo curso. A implantação desse curso superior veio suprir uma demanda cada vez mais crescente de profissionais que desejam se capacitar e atuar na interpretação e ensino da Libras. Em 2009, foi criado o primeiro curso presencial de Licenciatura em Letras Libras da nação, desta vez ofertado pela Universidade Federal de Goiás – UFG.

A partir daqui os avanços são sempre em duas vertentes, uma vertente ligada aos surdos que pesquisam e lutam pelos seus direitos linguísticos e profissionais. A outra é vinculada aos intérpretes e tradutores que lidam diretamente com o uso e difusão da língua.

Apenas em setembro de 2010, a Lei 12.319 foi promulgada, regulamentando o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.¹

A história da educação dos surdos tem grandes lacunas, uma vez que por muito tempo os relatos orais/sinalizados não puderam ser gravados e não havia um sistema de escrita desses relatos. O que se tem são várias peças de artigos desconectados que vão formando a história dos surdos no decorrer dos anos. Como nos conta Rocha (2010)

¹ Há que salientar que o intérprete presente na escola inclusiva não é, necessariamente, o graduado em língua de sinais, mas, simplesmente, aquele que domina o uso de Libras.

sobre a memória do INES:

INES foi fundado há 152 anos e a presença de narrativas ligadas à memória faz parte da cultura institucional. A marca de sua longa história é muito forte na instituição, embora, contraditoriamente, a atenção com a memória oral seja mais relevante do que com a memória escrita. Muito se perdeu de fontes documentais materiais, por diversas razões que não cabem aqui serem discutidas (ROCHA, 2010, p.33).

Retomando a história da Libras no Brasil, para Moura (2000), houve atraso na evolução do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, e com a intervenção do Estado nos métodos educativos para os alunos surdos. No entanto, era questionado se a educação dos surdos deveria ser oralista, a fim de desenvolver apenas a fala, ou se os sinais seriam aceitos de uma vez por todas. Em outras palavras, os surdos continuaram reféns das normas da França, previamente estabelecidas em Milão, independentemente de quão longe estavam da França. A discussão já não era centrada na questão linguística do povo surdo, mas na força cultural que eles poderiam exercer na sociedade, como completa Moura (2000, p.44): A “possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística diferenciada, a uma cultura própria punha em risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto nação”.



Figura 6: Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)

Fonte: <http://surdosemudosbr.blogspot.com.br/2014/08/>, Acesso em 20/08/2017.

De acordo com Goldfeld (2002), o uso de gestos e sinais afastava o surdo da aprendizagem da língua falada, avaliada socialmente como a mais importante, entretanto o oralismo, que foi defendido por séculos, revelou-se insuficiente pedagogicamente. A aprendizagem da leitura e da língua escrita sem a língua de sinais também falhou, confirmando que se desenvolviam sujeitos pouco preparados para o convívio social.

Quando surgiram as próteses auditivas, não houve rompimento com o oralismo. A busca pela prótese e profissionais que estimulavam apenas a terapia e outros métodos para indução da fala permanecem com os preceitos educacionais do oralismo, apontando a vocalização dos sujeitos surdos e buscando alternativas para fazê-los ouvir. Nesse processo, surge o implante coclear, que consiste em uma cirurgia para a implantação de dispositivo eletrônico, com intuito de estimular, através de eletrodos, as fibras neurais, possibilitando ao operado a capacidade de perceber o som. Conforme Cardoso (2010), o implante coclear permite ao usuário a percepção dos sons, percebendo e enviando esses sons, transformados por sinais elétricos, ao nervo auditivo, a fim de serem decodificados pelo córtex cerebral.

Para Laborit (2000), o implante almeja restaurar a função auditiva em pacientes com surdez profunda, fazendo com que os mesmos sejam capazes de perceber o som, já o aparelho amplificador ou prótese auditiva apenas amplifica o som. Perceber o som é distinto de entender o som. A autora, quando fala do implante, esclarece que este “só tem que codificar os sons para os reexpedir em sinais vibratórios ao nervo auditivo. A pessoa que o utiliza tem que aprender a decodificar” essas vibrações.

A linguagem envolve não apenas ouvir, discriminar, memorizar, mas um trabalho (meta) linguístico do sujeito sobre a língua, os movimentos enunciativos aos quais o sujeito recorre, a subjetividade que põe em evidência as escolhas lexicais, a construção sociocognitiva do sentido. São esses movimentos que fazem o processamento da linguagem se realizar. (SANTANA, 2007, p.141).

Contudo, diante do exposto, surgiu a preocupações internacional com a surdez, até porque fez-se necessário incluir as pessoas com deficiências na sociedade. Como esta pesquisa traz enfoque na educação, vale ressaltar a Declaração de Salamanca (1994, p. 15).

(...) a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. (...) neste conceito, terão que se incluir crianças com deficiências ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, etnias ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavoráveis ou marginais.

De fato, a língua de sinais se tornou alvo de muitos estudos e a Libras ganhou espaço nas universidades do país. Um dos destaques desse avanço se dá por meio da criação de um sistema linguístico de escrita capaz de escrever, efetivamente, as línguas

de sinais. Esse sistema, denominado Escrita das Línguas de Sinais – ELiS, foi idealizado em 1998 pela brasileira Mariângela Estelita Barros, mas apenas em 2010, após sofrer severa verificação prática com surdos fluentes em línguas de sinais, é que foi liberado para ensino e uso. Como conta a própria idealizadora da ELiS (2016):

[...] ELiS é a sigla para Escrita das Línguas de Sinais. Esse sistema de escrita foi criado por mim, Estelita, em 1998 em dissertação de mestrado. Anos depois, durante meu doutorado, realizei verificação teórica e prática do sistema, em pesquisa que contou com a participação de vários surdos adultos, fluentes em Libras, alunos do curso de Letras/Libras. Como resultado, a ELiS estava pronta para uso no ano de 2008, ao fim do doutorado. (BARROS, 2016, p.1).

O uso e divulgação desse sistema de escrita de sinais, ELiS, marca a história da educação de surdos no país, no sentido de que agora a Literatura Surda, ou seja, as histórias contadas em Libras pelos seus falantes, podem ser escritas, não dependendo apenas de recursos tecnológicos (filmagens e vídeos) para seu registro.

Dessa maneira, podemos entender que, recorrendo a todos esses avanços ao longo do tempo, não teremos prejuízos culturais, linguísticos e muito menos sociais para a comunidade surda como parte integrante da sociedade. Independente das conquistas já estabelecidas, o povo surdo continua a lutar para que seus direitos sejam assegurados impreterivelmente.

CAPÍTULO II

O ACESSO À LÍNGUA DE SINAIS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILINGUISMO

O histórico do surgimento da língua de sinais no Brasil, apresentado no primeiro capítulo, abre uma nova fase para a história dos surdos entre nós. Essa nova fase pode ser dividida em dois momentos. Num primeiro momento, a língua já existia, mas passava para uma forma marginal e proscrita do ambiente escolar formal, na medida em que houve um período em que o INES aderiu ao oralismo, no ensino, deixando a língua de sinais para o seu espaço de convívio não escolar. Um segundo momento, ainda muito recente, ocorre depois dos novos direitos de inclusão social, promulgados com a Constituição de 1998, que desaguou na aprovação da Lei de LIBRAS, em 2002.

O presente capítulo procura discutir o desafio da educação de surdos no horizonte da existência reconhecida da língua de sinais e do processo de implantação da educação inclusiva.

O principal problema em foco, aqui, é como a língua de sinais poderia passar de seu espaço de criação, o INES, para o resto do país. Problematiza-se inicialmente sobre como a família do surdo, por si só, poderia dar conta deste problema educacional. Em seguida, passa-se a discutir a contribuição da escolarização formal, no contexto do advento da educação inclusiva, os limites reais de sua implantação em relação ao surdo, os limites da escola inclusiva dependente do intérprete e, finalmente, o advento da proposta pedagógica do bilinguismo e de sua incorporação pela educação inclusiva.

Na trajetória de apresentação da educação inclusiva, uma atenção especial será dada para o Atendimento Educacional Especializado, como espaço da educação especial na escola inclusiva, seus limites e desafios, do ponto de vista do bilinguismo.

2.1 A família do surdo e o problema da transmissão da língua de sinais

Para os ouvintes, a transmissão da língua se dá no meio familiar, de pais para filhos. Porém, como fica o caso de filhos surdos e pais ouvintes?

O eixo problemático aqui continua sendo a língua, uma vez que a família, na maioria das vezes, não tem acesso à língua de sinais e tenta se comunicar com o surdo com aquilo de que dispõe, a língua oral. Em decorrência disso, surge a falha comunicacional e, conseqüentemente, a quebra no processo de transmissão de crenças e

valores culturais fundamentais.

A partir do contato direto com os surdos observa-se que muitas são as dificuldades vivenciadas por eles, mas o fato de os genitores ouvintes não conseguirem estabelecer uma comunicação eficaz com os filhos surdos acarreta graves prejuízos para a família e o surdo em si. É sabido que a criança aprende a língua familiar principalmente pelo convívio, não é necessário ficar “ensinando”, em um sentido formal ou permanentemente consciente. Através do contato com os falantes daquela língua, a criança vai absorvendo e desenvolvendo suas habilidades linguísticas gradualmente.

Somente pela língua de sinais, o surdo realiza um processo de desenvolvimento da sua pertença social análogo ao da criança ouvinte. Somente a participação na linguagem poderá proporcionar o desenvolvimento pleno do surdo, já que a linguagem é imprescindível para que todas as manifestações entre os envolvidos sejam compreendidas por ambas as partes (QUADROS, 2002).

No caso dos surdos o processo comum e normal da língua não ocorre, pois a língua oral não é captada pelo canal auditivo e termina não acessada pela inteligência, ou seja, a língua da família não pertencerá ao surdo. Essa não identificação com a língua do seu primeiro grupo social pode desencadear várias reações, desde o distanciamento entre o surdo e seus familiares, até a falta de identidade própria do surdo.

A língua da mãe e a língua da criança vão diferir sempre. A questão da língua materna tem a ver com o assujeitamento: ela é aquela língua na qual e em relação à qual o sujeito é determinado, com efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará "sua língua", não será sua "língua materna" (BEHARES, 1996, p. 33).

Seguindo o enfoque de Behares (1996), para o desenvolvimento humano do sujeito surdo, leva-se em consideração que a família é o principal canal entre o indivíduo e a sociedade. A família é a célula-mãe da sociedade e através dela surgem argumentos em forma de subsídios que introduzem seus membros no meio social. Na questão dos surdos e no contexto da invenção extremamente recente (em termos da longa história do desenvolvimento das culturas e das sociedades humanas) da língua de sinais, a família teria que aprender outra língua, cujos meios de acesso ainda não estão universalmente disponíveis.

A comunicação para pais ouvintes de filhos surdos é um processo complexo, pois esses têm que lidar com um filho que não fala português, um estrangeiro, que está todo o tempo próximo fisicamente e distante linguisticamente.

As famílias reagem com o que dispõem e o caminho comum é tentar forçar o surdo (minoria na família) a aprender e se comunicar usando a língua oral. Essa dificuldade de aceitação da diferença dos surdos por parte das famílias é percebida desde seu nascimento, pois, quando uma criança surda nasce, seus pais ou responsáveis sentem-se impossibilitados de agir normalmente com ela. Assim, começam a apresentar suas fragilidades; e a encontrar diversas dificuldades, podendo até mesmo alterar seus planos de vida em função desta nova situação. Nesse contexto, fica evidente que até mesmo suas responsabilidades são modificadas diante da chegada de uma criança surda. (STELLING, 1996).

É comum as famílias buscarem ajuda médica quando descobrem a surdez de um filho. Terapias de fala, acompanhamento fonoaudiológico e aparelhos auditivos são as opções mais escolhidas na busca pela comunicação efetiva. O verdadeiro problema não está na busca pela ajuda, mas sim na aprendizagem tardia da língua de sinais. Se o surdo não recebe a língua de sinais da família, onde ele irá aprender essa língua?

Estabelece-se, então, a real problemática da vida dos surdos e na maioria das vezes os pais são os primeiros a desistir da busca pela solução, pois não conseguem transpor a dificuldade de viver com uma pessoa diferente na família. A ausência de comunicação ainda se mostra ser o cerne dessa dificuldade, por isso, muitos pais transferem suas responsabilidades para terceiros, principalmente para a instituição de ensino, pois se consideram incapazes de enfrentar o grande desafio de educar um filho diferente, numa língua também diferente. Pode-se apontar aqui o limiar existente entre a família de surdos e a escola, uma vez que os pais não conseguem cumprir sua função como célula social inicial, acabam depositando suas expectativas de sucesso do filho na escola (STELLING, 1996).

Muitas crianças surdas vão para a escola sem uma língua adquirida, e a escola precisa garantir o acesso à língua de sinais, mediante a socialização.

2.2 O advento da lei de educação inclusiva

A história da educação é marcada por segregações. De acordo com a classe social, com o sexo, com a etnia, o acesso se dá a um tipo de escola ou a nenhuma. Se esta é a história do passado da educação escolar no Brasil, é também a história do presente. Os surdos não foram e não são diferentes de outros grupos marginalizados no sistema escolar ou dele excluídos.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. (BRASIL, MEC, 2010, p.10)

Em relação à histórica situação de marginalidade dos surdos, o capítulo primeiro apresentou a fundação do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857. O INES foi a porta de partida para a educação de surdos no Brasil. Surdos de toda parte do país foram em busca de um método para aprender, uma forma de se comunicar e se estabelecer em sociedade, uma solução para o problema da falta de uma língua efetivamente capaz de tirá-los do silêncio em que se encontravam. No início, o Instituto foi um modelo de escola especial² e os surdos que ali aprendiam a língua de sinais voltavam para suas cidades levando a língua consigo.

O INES institucionalizou métodos, objetos de ensino, formas de avaliar e discursos a respeito da surdez e da pessoa surda, com isso se tornou referência no ensino de pessoas surdas no país. Os surdos, que de todo país iam ao INES para aprender português, matemática e outras, tiveram de uma forma ou outra o acesso à língua de sinais, tal como ela vinha se desenvolvendo nos bastidores e no espaço da convivência social dos surdos, enquanto o Instituto vivia o oralismo oficial, tal como apresentou-se no primeiro capítulo.

Quando os surdos começaram a voltar do INES para suas cidades de origem, propagaram a língua de sinais e começaram um processo de institucionalização de seus novos espaços de convívio e de prática da sua nova língua. Esse processo começa a causar impacto a partir da segunda metade da década de 70, coincidindo com o grande processo de construção de democracia de base por parte dos movimentos sociais de resistência ao Regime Militar. Enquanto diversos setores da sociedade civil organizam-se em associações de bairro, sindicatos combativos, associações dos povos indígenas, cooperativas de pequenos produtores, surgem se espalham por todo o país as associações de surdos, congêneres à primeira que surgiu no Rio de Janeiro (ver primeiro capítulo)

² Termo utilizado para referir-se às escolas que atendiam especificamente alunos com algum tipo de deficiência, seja mental, auditiva, visual, motora, física ou múltipla. A condução dessas escolas era realizada na maioria das vezes por pessoas religiosas ou militares que viam a necessidade de separar os alunos “especiais” dos demais por não conseguirem atingir as expectativas curriculares da escola regular ou simplesmente por necessidade de protegê-los do restante da sociedade. O INES foi um exemplo de escola especial para surdos.

A educação escolar formal continuava a se pautar pelo modelo segregador da educação especial e, no caso dos surdos, a insistir no modelo oralista, tanto na escola especial, quanto na escola comum.

Nesse entretempo da fundação do INES, e de divulgação subterrânea da língua de sinais, seguindo o mesmo modelo de educação especial segregadora, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 50. De caráter assistencial, a APAE vem se ocupando com os sujeitos que a escola formal repele, incluindo os surdos.

A primeira APAE foi fundada em 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro. Em 1962, a Federação Nacional das APAEs. Atualmente elas estão presentes em mais de 2000 municípios brasileiros. Na página 4 de uma cartilha criada pela própria Federação Nacional das APAEs, em 2016, a presidente em exercício define a função das APAEs da seguinte forma:

Buscamos a cidadania através de respeito, promovendo e articulando ações de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, representando o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais para melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAEs, na perspectiva da inclusão social dos seus usuários.

O objetivo das APAEs, a assistência para o surdo e suas famílias, fracassou como opção educacional devido à impossibilidade comunicacional. Os surdos precisavam desenvolver sua língua, mas apenas eles poderiam estabelecer plena comunicação através de sinais.

É importante ressaltar que, durante todo este período, o INES promovia iniciativas de formação educacional para os surdos, sem poder atender a todos os surdos do país efetivamente, segundo o modelo oralista e de educação especial. Obteve, inclusive, um convênio com o MEC, visando melhorar o serviço prestado aos surdos, como conta Vilela (2016):

Em 1957, foi estabelecida a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, que tinha o INES como instituição coordenadora e fazia parte de uma ação do MEC que objetivava formação de professores e, conseqüentemente, ampliação ao atendimento de alunos surdos em outros estados (VILELA, 2016, p.48).

Nesse momento, a principal intenção de uma educação especial para os surdos era poder separá-los das outras pessoas para ensiná-los com metodologias específicas oralistas. Ainda nessa perspectiva, foram estabelecidas as escolas especiais para surdos,

um modelo em que o aluno surdo precisava se adequar à escola, com sua língua oral comum a todos, e corresponder aos objetivos educacionais pré-estabelecidos.

Várias cidades adotaram a escola especial na tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos surdos no Brasil, mas os avanços previstos acabaram por não se concretizar.

Um exemplo marcante de escola especial para surdos é o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, que acolhia apenas moças surdas, e o ensino era dado por religiosos e sempre na modalidade oral da língua portuguesa (MONTEIRO, 2006).

Pouca ou nenhuma crítica a esse modelo foi feita até antes do final da década de 70. Perdurava o isolamento social dos surdos, exceto no espaço das suas associações e a língua de sinais, se era conhecida, só era praticada pelos surdos fora da sala de aula, ou seja, completamente à margem do sistema legal de educação do país.

Apenas no período da redemocratização do país entramos numa nova etapa da luta pelos interesses dos surdos e numa nova visão sobre a relação entre a língua de sinais e a educação formal.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, MEC, 2010, p.10)

Da perspectiva dos defensores da educação inclusiva, a escola deve cumprir seu papel social desenvolvendo em seus alunos competências e habilidades, visando prepará-los para a vida de acordo com as exigências da atualidade que vivem. De acordo com Oliveira (2000), a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o desígnio de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, dentre outras.

Pautada na Constituição Federal de 1988, que estabelece ser direito de todos o acesso à educação; bem como seu pleno desenvolvimento e qualificação para o mercado de trabalho (art. 205); sem discriminação de qualquer tipo (art. 3) e com igualdade de condições (art. 206), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, define, no artigo 58, que a educação especial é uma modalidade escolar que deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino para os alunos portadores de

necessidades especiais. Essa expressão “portadores de necessidades especiais” surgiu para substituir o termo “deficiente”. Assim, a lei destaca em seus parágrafos que:

1-Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

2- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular;

3- A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL,1996).

Desse modo, fica determinada ao poder público a responsabilidade de consolidar os direitos da criança, dos jovens e adultos ao acesso a um ensino universal e de qualidade. Esse fato é considerado um marco essencial para a educação brasileira, pois enfatiza a participação de todos no sistema educacional escolar. A partir desse momento, a inclusão dos “diferentes” na rede regular de ensino inaugura uma nova fase na educação, a Educação Inclusiva.

Barbosa (2007, p. 12) ajuda a compreender que o advento da educação inclusiva no Brasil posterga todo um movimento internacional nesta direção, que converge com o movimento interno de redemocratização do nosso país, trazendo para o interior da Constituição de 1988 o que já se consolidara em acordos internacionais.

Parte-se da análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual surgem todas as outras declarações baseadas em suas proposições. Após tal declaração, discute-se a Declaração de Jontien como também é conhecida ou a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, ocorrida em Jontien na Tailândia. Além dessa declaração, há outra de extrema importância que é conseqüente a de Jontien: a Declaração de Salamanca, que ocorreu na Espanha em 1994 e foi promovida pela Unesco. [...] Em seguida, é promulgada a Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as pessoas portadoras de Deficiência, de 1999. (BARBOSA 2007, p. 12)

Com essa afirmação, é possível constatar que a inclusão educacional do indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência iniciou-se a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração abriu espaço para a discussão de vários assuntos, entre eles, o conceito de igualdade, individualidade e liberdade. Ressaltando o respeito à diversidade como um todo e defendendo que toda pessoa tem direito ao acesso à educação. Assim, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente em escolas regulares.

Nesta perspectiva da educação inclusiva, de acordo com a Resolução CNE/CP nº

1/2002, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando que as instituições de ensino estejam atentas aos estudantes com dificuldades, possibilitando que estes tenham acesso ao desenvolvimento do conhecimento, bem como de suas habilidades.

No ano de 2003, foi criado o Programa de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, que luta pelo direito à diversidade e mudança do sistema educacional inclusivo. Os principais argumentos desse programa giravam em torno da garantia do direito de todos à escolarização, da organização do atendimento educacional especializado e da promoção de recursos de acessibilidade.

Assim, com o advento da nova legislação pertinente à inclusão da pessoa portadora de deficiência, significativas mudanças ocorreram, como, principalmente, esse novo conceito constitucional de pessoa com deficiência, que leva em conta a dificuldade de inserção social do indivíduo para a sua caracterização, uma vez que, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Há otimistas, como Machado (2006), que apontam a educação inclusiva como uma realidade nas escolas brasileiras, e que, com o amparo da lei, vem permitindo que alunos com alguma limitação ou diferença possam estar na escola regular com excelência em qualidade material e profissional. Contudo ainda não é o suficiente, haja vista que é necessário reinventar os processos educativos, do planejamento à avaliação, tornando a educação melhor para todos, no sentido de garantir as condições pedagógicas, legais e financeiras para a efetivação de uma política nacional de educação.

Posteriormente a todos estes acontecimentos, mas durante a construção dessa educação inclusiva, o Decreto nº 5.626/05, que veio regulamentar a Lei de Libras nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola aos estudantes surdos, bem como ao reconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos, dispõe ainda sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular e sobre a formação e certificação aos professores, instrutores e intérpretes de Libras.

Mesmo antes da Lei de Libras de 2002, já havia a figura do intérprete graças à Lei nº 10.098/2000, que no artigo 18 diz: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes [...], para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à

pessoa portadora de deficiência sensorial e/ou com dificuldade de comunicação”.

O intérprete é um profissional que permanece em sala de aula com o objetivo de traduzir os conteúdos ministrados, além de ajudar o aluno surdo a comunicar-se com o professor regente e os alunos ouvintes. O papel deste profissional é relevante, pois, além de viabilizar a compreensão dos conteúdos ministrados, ele também facilita a comunicação entre surdos e ouvintes. Atualmente, a presença deste profissional é peça-chave da proposta educacional inclusiva, pois traz a língua de sinais para o convívio direto e diário do aluno surdo em sala de aula.

2.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na implantação da educação inclusiva

A implantação da Lei de Educação Inclusiva fez-se acompanhar pela criação do AEE. Este atendimento teria como fundamento preconizar as especificidades de cada educando, potencializando a aquisição e o uso da língua de sinais, bem como o ensino da língua portuguesa no contraturno.

O novo paradigma da educação pautada na perspectiva inclusiva tem, como princípio básico, a concretização do direito à educação para todos. Sendo assim, as pessoas que apresentam alguma deficiência, seja ela, física, cognitiva, sensorial, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, tem garantido por lei o direito à escolarização preferencialmente na rede regular de ensino.

Para tanto, se faz necessário um período adicional de estudo que está previsto na Constituição Federal/88 e na LDB/96, intitulado AEE. Regulamentado pelo Decreto nº 6.571/08, revogado pelo Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado na escola.

O referido atendimento deve ser ofertando em Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilizadas e equipadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Convém destacar que tal atendimento está vinculado diretamente à complementação e/ou suplementação do ensino formal. A Resolução CNE/CEB 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional

Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Os desafios são diários e, devido à sua particularidade linguística, eles, os surdos, acabam sendo prejudicados. O certo é que, objetivando melhorias nessa proposta educacional dos surdos, implantou-se ainda o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que veio para agregar esforços em prol do desenvolvimento desses alunos surdos. E, no que concerne ao surdo, o trabalho desenvolvido no AEE seria considerado primordial para seu desenvolvimento.

No que tange ao processo educativo do aluno surdo, existem algumas particularidades que estão previstas em alguns dispositivos legais. O Decreto 5.626, de dezembro de 2005, ressalta o direito a uma educação que garanta a sua formação bilíngue, em que Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo.

As escolas inclusivas que possuem alunos surdos devem ter em seu quadro de profissionais o intérprete de língua de sinais, como dito anteriormente, que atuará em sala de aula juntamente com o professor regente e em concordância com o professor do AEE, que atenderá o surdo no turno inverso à sua escolarização.

Para Damázio (2007), o fazer pedagógico das escolas deve priorizar o ambiente bilíngue para os surdos, proporcionando momentos e espaços para a utilização da língua de sinais e da língua portuguesa. De forma a garantir uma organização didática pedagógica que propicie a aquisição das línguas em questão.

Dessa forma, esse atendimento deve pautar-se em uma organização didática coadjuvante, em que o professor regente, intérprete de Libras e professor do AEE estejam de acordo. Dos quais objetivo primordial seja assegurar uma aprendizagem significativa para o aluno surdo, de forma que ele possa ter uma participação ativa e interativa no seu processo de escolarização.

Damázio (2007, p. 26) afirma que:

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados.

Na perspectiva inclusiva, o AEE, para alunos com surdez, deve estabelecer pontos de partida, de compreensão, de reconhecimento das potencialidades e capacidades dos mesmos. De forma a vislumbrar o pleno desenvolvimento da aprendizagem resultante de uma ação pedagógica planejada em conjunto, associada à utilização de recursos didáticos condizentes a esse público em questão.

Nesse cenário, o conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. Então, o AEE precisa ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar apontada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento.

Em um primeiro momento, as salas de AEE devem ser didaticamente organizadas, com recursos visuais, e o professor responsável por este atendimento tem como responsabilidade retomar o conteúdo ministrado pelo professor regente em sala de aula e, com isso, auxiliar o surdo no esclarecimento de dúvidas, superação de dificuldades e formação do conhecimento. Durante esse atendimento, a língua em uso deve ser a Libras, portanto, o professor do AEE deve ser bilíngue e fluente na língua de sinais (DAMÁZIO, 2007).

Fica claro, no tocante a esse atendimento, que o surdo necessita de estímulos visuais, de recursos que viabilizem a compreensão. Sua língua e aprendizagem estão diretamente vinculadas à percepção visual como um todo, pois o mesmo percebe o mundo no qual está inserido principalmente pela visão.

Outro momento fundamental do AEE seria o ensino de Libras para aqueles surdos que não tiveram acesso à esta língua. Convém destacar, como dito anteriormente, que na maioria os surdos são oriundos de famílias ouvintes e, associado à falta de informação sobre a importância da língua de sinais para o seu desenvolvimento, acabam por não contar com a aquisição desta na mais tenra idade.

Nesse cenário, as crianças surdas, em sua maioria, acabam tendo contato com a Libras ou com nativos da mesma, quando iniciam sua vida escolar. Para minimizar os danos causados pelo atraso na linguagem, o AEE tem por objetivo ensinar ao surdo a língua de sinais de modo a transformá-lo em um usuário potencial da Libras. E, para tanto, deve ser feito um diagnóstico para verificar em qual estágio de desenvolvimento e aquisição da língua de sinais se encontra. Segundo Damázio (2007) esse atendimento deve ser realizado de preferência por um professor surdo, mas, na ausência deste, o professor ouvinte deve ser fluente na língua de sinais.

De acordo com Alves, Damázio, Ferreira (2010, p. 18):

No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra.

Quanto ao AEE para o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, tem como principal objetivo desenvolver no surdo a competência linguística, tornando-o capaz de ler e escrever a língua oficial de seu país.

Para tanto, segundo Damázio (2007, p. 39):

Nesta perspectiva, a sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deverá ser organizada didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Ampla acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes.

Para que o aluno surdo se aproprie da língua portuguesa, ele precisa ser exposto aos diferentes gêneros textuais. É necessário que manuseie e analise textos com o intuito de compreender o uso da palavra escrita, bem como sua estrutura gramatical.

[...] no Atendimento Educacional Especializado, o professor trabalha os sentidos das palavras de forma contextualizada, respeitando e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Esse processo inicia-se na educação infantil, intensificando-se na alfabetização e prossegue até o ensino superior. (DAMÁSIO, 2007, p. 40)

Sendo assim, para que o surdo alcance êxito no processo de aprendizagem da língua portuguesa, é preciso que seja ofertado este atendimento especializado não apenas na educação infantil, mas em todo o processo educacional do indivíduo surdo nas instituições de ensino regular.

Particularizando esta discussão geral sobre o AEE e os surdos em relação ao Estado de Goiás, é preciso reconhecer que este ente federado foi uns dos pioneiros, a nível nacional, no trabalho voltado à participação social, educacional das pessoas com deficiência. Nas últimas décadas difundiu e instituiu a proposta da Educação Inclusiva e

buscou investir na formação dos docentes, de modo a viabilizar o acesso e permanência destes alunos no ensino regular.

Contudo, ainda hoje, após 15 anos do início desta proposta, a escolarização dos surdos continua sendo uma incógnita para a maioria dos professores que atuam na rede regular de ensino. Este fato está vinculado, diretamente, à concepção errônea que a sociedade ainda tem sobre os surdos, sua cultura e língua.

Outro fator que deve ser ponto de atenção, no processo de escolarização dos surdos, está relacionado às abordagens educacionais utilizadas no seu processo educativo. Abordagens estas que por décadas não priorizavam o uso da língua de sinais no ambiente escolar, e, quando as utilizavam, era como recurso para a aquisição da língua oral.

Nesse prisma, a participação social veio defender uma educação bilíngue para surdos, em que estes têm sua língua natural respeitada e utilizada como língua de instrução no processo de escolarização. E, para tanto, é necessária a presença de professores que conheçam as particularidades desta comunidade, bem como sejam fluentes na língua de sinais, somado à formação em metodologia de ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Por se tratar de uma proposta recente, o número de profissionais habilitados nesta área ainda é insuficiente para suprir a grande demanda. Sendo assim, o sistema educativo de Goiás, na tentativa de minimizar as consequências da ausência destes profissionais, instituiu a função do professor intérprete de Libras. Este profissional atua em parceria com os professores regentes de forma a propiciar uma comunicação e interação eficaz entre educando surdo e docente.

O Estado de Goiás possui, desde 1993, uma Lei Estadual de nº 12.081 que reconhece a Libras como meio de comunicação utilizado pelos surdos e, em seu art. 2º, estabelece que:

Fica determinado que o Estado treinará pessoal do seu quadro de servidores através da secretaria de Educação, Cultura e Desporto, para prover as repartições públicas, voltadas para o atendimento externo, de profissionais que possam servir de interpretes de língua de sinais.

A presença deste profissional é de fundamental importância no ambiente escolar, pois ele é responsável, dentre outras coisas, pela comunicação e difusão da Libras, configurando-se como peça primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos surdos.

Para que o aluno surdo alcance êxito na sua vida escolar, é necessário que ocorra

uma parceria entre professor regente, intérprete de Libras e professor do AEE. Cada um tem uma função dentro da escola e todos possuem o mesmo objetivo de conduzir o aluno a trilhar o caminho do conhecimento.

2.4 Rumor à emergência do bilinguismo no interior da Educação Inclusiva

A educação inclusiva vem tentando resgatar os surdos das escolas especiais, para proporcionar-lhes uma convivência com crianças de sua faixa etária, além disso, agrega à equipe de professores das escolas regulares profissionais que dominam a língua de sinais (intérpretes e professores de apoio) a fim de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes.

A adoção dessas medidas revela um grave impasse, pois coloca os profissionais fluentes em língua de sinais para lidarem diretamente com os surdos, mas esquece que estes deveriam conseguir estabelecer comunicação com todos na escola, somente assim seriam verdadeiramente participantes, como todos os demais, da sociabilidade escolar.

A implantação da legislação da educação inclusiva depara-se com o abismo existente entre surdos e ouvintes, no ambiente escolar, decorrente da inexistência comunicacional entre eles.

Todavia, apesar da legislação, sabe-se que grande parte das escolas não está preparada para lidar com a inclusão dos alunos surdos, tampouco os professores e profissionais da escola se sentem aptos para isso.

Anteriormente à publicação da Lei de Libras de 2002, Souza e Góes (1999) afirmaram em sua pesquisa que o principal motivo pelo qual os professores se sentem inaptos ao processo de inclusão se dá porque desconhecem a língua de sinais, tal como as condições bilíngues necessárias a eles. Fato este que perdura até os dias de hoje.

A presença do intérprete, como técnico de nível médio, limita-se a apenas traduzir a aula ministrada pelo professor regente, e isso não permite a efetiva e plena inclusão dos surdos na escola.

Quanto às salas de AEE, no contraturno para os surdos, a ideia de oferecer condições de aprendizado da língua de sinais e língua portuguesa escrita para os surdos como suporte educacional pedagógico é instrumentalmente positiva. Porém, presentemente, na maioria dos casos, a escola não conta com um professor bilíngue, fluente em Libras, e capacitado para ensinar os surdos com estratégias visuais de ensino que considerem suas reais necessidades de ensino-aprendizagem.

O AEE não dá a oportunidade de os surdos se apropriarem, em sua própria língua, dos conteúdos curriculares e outros elementos socializados na escola. O AEE também não oferece ao surdo a oportunidade de construir uma identidade pelo contato com seus pares linguísticos.

Por ações isoladas, a educação escolar não alcança o diferente, enquanto ela continua voltada para atender a maioria, os ouvintes, deixando os surdos em níveis de desigualdades de condições, no que se refere ao acesso aos conteúdos sistematizados e à cultural.

O resultado disso tudo é o que lemos abaixo, que não é pessimista, mas continuamente testemunhado por quem, como a autora desta dissertação, lida cotidianamente com o surdo, em diferentes espaços escolares do poder público:

A educação de surdos torna-se um assunto inquietante principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. (MACHADO, 2008, p.23)

Bem por isso, o referencial teórico para uma crítica aos atuais limites factuais da educação inclusiva é o bilinguismo e uma revisão filosófica da condição de surdo como uma suposta deficiência, numa sociedade de “normais”.

No que diz respeito à diferença linguística do surdo, Gesueli (2006, p.09) diz: “Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos”.

Com a língua de sinais e em contato com professores surdos, estes podem perceber as diferenças das línguas, portuguesa e de sinais, e compreender que cada uma tem seu valor e sua função.

No entanto, uma sociedade carece de reorganização social, política, econômica, com mudança de valores e de atitudes, e no que se refere aos surdos é urgente a tomada de consciência acerca da gritante diferença linguística entre surdos e ouvintes, bem como a propagação da língua de surdos dentro do meio social em que este estiver inserido, nesse caso, a escola.

Para Quadros (1997), existe a possibilidade de os surdos serem recebidos nas escolas regulares brasileiras, mas ainda não existe uma estrutura capaz de atender a esses surdos de forma eficaz, uma vez que o português oral e escrito ainda é a principal língua exigida, independente se os surdos a entendem ou não.

Olhando por essa ótica, a dificuldade de aprendizagem aumenta consideravelmente para os surdos, tornando a escola pretensamente inclusiva em apenas

mais um lugar de exclusão escamoteada, enquanto lança mão apenas do intérprete técnico e não do professor e do ambiente bilíngue.

A criação de leis, adequação de estatutos e conscientização das pessoas a respeito da importância da língua de sinais como primeira língua deveria ser motivo suficiente para que a metodologia de ensino fosse alterada, mas isso não acontece.

A comunicação entre surdos e ouvintes, o bilinguismo de ambas as partes, ou seja, o duplo domínio da Libras e da língua vernácula, geraria uma pertença dos surdos à sociedade majoritariamente ouvinte e do ouvinte à comunidade surda.

Quanto aos pais, professores e comunidade escolar em geral, só a aprendizagem da língua de sinais torna possível a comunicação entre todos, gerando no surdo o sentimento de pertencer àquela comunidade falante.

Sobre isso, Sasaki (1997, p. 117) diz que algumas estratégias que podem vir a facilitar a aprendizagem são de competência de instâncias político-administrativas superiores e, por isto, denominam-se “adaptações curriculares de grande porte”. Outras, com alterações menores, são de competência do professor em sua sala de aula, e têm a denominação de “adaptações curriculares de pequeno porte”. Por isso, completa o autor, “essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade”. Cria-se a ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade.

Não só a escola precisa ser transformada, mas toda sociedade. Cooperando com a participação social e desenvolvendo juntas, escola e sociedade, pode-se formar um futuro melhor.

Além disso, não basta uma escola inclusiva nas primeiras fases do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Damázio (2007), a integração social do aluno com surdez necessita ocorrer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde então, aproveitar os recursos de que necessita para ultrapassar as barreiras no processo educacional e desfrutar de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

No campo dos defensores da educação inclusiva, já começa a aparecer o conceito fundamental de “diferença” no lugar de “deficiência”, traço de uma revisão filosófica desta problemática. No texto abaixo, ver o que está realçado em **negrito**:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de **rever concepções**,

estratégicas de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as **diferenças** de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário. (MARTINS, 2008, p.19)

De acordo com Machado (2008, p.78), “cria-se uma escola plural, com uma nova estrutura, quando todos inseridos no processo tenham a possibilidade de libertação”. Para tanto, é necessário um conjunto de dados que venha a quebrar paradigmas sociais, políticos e econômicos e comece a aceitar os sujeitos como cidadãos fruto de uma cultura. O certo é que de nada adianta a presença de surdos, se a escola ignora sua condição histórica, cultural e linguística.

O eixo problemático não muda, a língua materna dos surdos continua sendo o pivô de todo o entrave. Para Alves (2009, p.45) o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. “Tem-se por obrigação treinar estes profissionais, não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola”. Esta preparação com todos os profissionais serve para promover o progresso social dos incluídos (pela situação do sistema atual de educação inclusiva), nesse caso, dos surdos, no sentido de estabelecer a escola como um lugar efetivamente comum a todos.

Felipe (2006) afirma que a educação para surdos não pode se abreviar apenas à presença de um intérprete. Para a autora, as discussões a respeito de educação inclusiva precisam deixar de lado o contexto que visa apenas à criação de um padrão para melhor educar os surdos. É necessário repensar uma escola para todos, e que os surdos façam parte realmente desse “todos”.

Esse é o contexto geral da defesa do bilinguismo, onde a escola é concebida mais como espaço de construção identitária e de participação social do que restritivo horizonte daquilo que Paulo Freire chamava de educação bancária e que se vê disfarçado em excessiva valorização unilateral da transmissão de conteúdos.

Para Saviani (2000, p.91), é dever da escola a socialização do saber elaborado. O autor parte da hipótese de que “a elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”. Nessa acepção, a escola, numa

perspectiva histórico-crítica, não fará apenas a transmissão do saber, mas promoverá a apropriação dos instrumentos de elaboração e sistematização dos saberes produzidos nas relações sociais.

(...) a função da escola não é apenas informar o educando sobre o passado histórico de uma nação ou transmitir um conhecimento morto, mas situar os cidadãos, no âmbito da sua atualidade. E ao fazer isto possibilita aos indivíduos desenvolver habilidades que lhes permitem o desempenho de atividades, capazes de garantir condições de sobrevivência a si, a sua família e ao grupo social ao qual pertence. (RODRIGUES, 1991, p.56)

Danesi (2011) sugere que o trabalho com alunos surdos deve priorizar a socialização, oportunizando situações e experiências que enriqueçam seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, pois o ambiente escolar gera prazer e assegura à criança uma apropriação de sua totalidade corporal e melhora cognitiva. Contudo, é através da participação, da socialização e do lúdico que esses alunos vão se desenvolver e socializar com os outros, fazendo com que os mesmos se desenvolvam e os professores construam uma confiança, uma relação de aliança entre professor e aluno.

Segundo Souza (2006) as opções de atividades devem acontecer na ótica da participação, onde o professor deverá incentivar a socialização, reconhecer as limitações de cada um e adequar suas aulas, independente do tipo de conteúdo trabalhado e visando sempre ao aproveitamento de desenvolvimento dos alunos.

A participação social é percebida como “um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana com fundamento ao direito de igualdade na participação, na configuração e na construção do espaço social”. (BOTELHO 2010, p.67)

Como diz Gadotti (2007), a principal preocupação da escola deveria ser a de formar cidadãos críticos, onde todos tenham consciência da importância do outro em relação a si mesmo, onde os professores se tornem alunos para aprender a lidar com os muitos desafios de ensinar. O verdadeiro significado da formação crítica do sujeito se dá no processo de aceitar a percepção de mundo do outro.

[...] ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. [...] O professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (GADOTTI, 2007, p.13)

Objetivando preparar o professor para o ensino com alunos especiais, a exemplo dos surdos, Pietro (2006) afirma que cabe ao sistema de ensino promover cursos de formação continuada para o seu corpo docente, garantindo aptidões e inovações nas suas práticas pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. Para o autor, a formação continuada do professor deve ser um compromisso do sistema de ensino com a qualidade, que, nessa perspectiva, deve assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para corresponder às características de seus alunos (PIETRO, 2006).

A surdez foi associada à deficiência. Visão que é preciso superar para entendê-la como “uma diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 1997, p. 97). Diferença essa que precisa ser aceita, reconhecida e, somente assim, o surdo poderá perceber seu devido lugar na sociedade. Nesse contexto, Skliar (1997) descreve:

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos (SKLIAR, 1997:141).

Entende-se que a construção de uma consciência social inclusiva se firma pela livre convivência e pelo conhecimento e reconhecimento da diversidade como pluralidade, bem como o respeito às diferenças. Para tanto, a língua de sinais representa apenas uma das diferenças entre surdos e ouvintes: a comunicacional, linguística.

O mais urgente, portanto, é o verdadeiro reconhecimento da língua de sinais, sem o qual o surdo será sempre rotulado como deficiente ou incapaz, tornando-se refém de uma língua que não ouve e não entende.

Levando em consideração toda a discussão que envolve o surdo e a sua língua como diferença, fica claro que é primordial rever a situação educacional e social deste grupo. Ainda que em se tratando de uma minoria, as nuances que envolvem seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional (veremos no próximo capítulo) são de interesse da comunidade que a integra.

A solução mais viável em termos pragmáticos e mais bem amadurecida nos termos teóricos acima apresentados é a incorporação, à escola inclusiva, da abordagem educacional bilíngue, que visa capacitar a pessoa surda para utilização de duas línguas (Libras e Português escrito), e isso tanto na rotina escolar quanto na vida social, propiciando a convivência de surdos e ouvintes no mesmo espaço, vivenciando as

mesmas condições de aprendizagem.

Ora, como coroamento de todo o esforço político do movimento dos surdos, dos novos profissionais egressos dos cursos superiores de Letras Libras, psicólogos, fonoaudiólogos, linguistas, etc., o Governo Dilma Rousseff propôs a incorporação do bilinguismo na educação inclusiva. Após anos de luta na busca de um ensino que contemple as particularidades do surdo, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 aprova, em sua meta 4, a necessidade de:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos.

Assim, a educação dos surdos na perspectiva do bilinguismo, integrado à escola inclusiva, visa ao desenvolvimento cognitivo e social deles. Contudo, para que isso ocorra, a proposta bilíngue defende o ensino da língua de sinais por professores surdos na mais tenra idade e o português apenas como coadjuvante na leitura e escrita.

A interrupção abrupta do referido Governo deixa este avanço político-pedagógico da educação inclusiva dos surdos na mesma situação de incerteza e precariedade em que está imerso todo o projeto educacional do país, incluindo todas as outras demandas políticas ao lado das quais a dos surdos também é pela diferença.

CAPÍTULO III

A COMUNIDADE SURDA NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

Após a discussão realizada no capítulo anterior no que se refere à língua de sinais como fator determinante para a educação dos surdos, este terceiro e último capítulo vai aprofundar as noções de comunidade surda e cultura surda, sendo que a primeira delas já foi introduzida no segundo capítulo e cultura surda já apareceu no primeiro capítulo.

Ora, a comunidade e a cultura surdas, no caso brasileiro, aparecerem sobretudo graças ao nascimento das associações de surdos. O primeiro capítulo já apresentou o marco histórico deste nascimento, 1913, com a fundação da Associação Brasileira dos Surdos-Mudos, ligada ao INES.

Agora, neste capítulo, a associação de surdos será estudada como espaço de uso e transmissão da língua de sinais, de convivência, de ensino, de atividades esportivas, ou seja, tudo o que permitiu aos surdos desenvolver suas capacidades linguísticas, criar vínculos interpessoais duradouros, dando lugar a processos que denominamos “comunidade surda”, “cultura surda” e mesmo uma expressão criada pelos próprios surdos para se designar como diferença, “povo surdo”. A cultura surda será construída pela sua comunidade.

Como consequência ou desenvolvimento ulterior, o capítulo tratará do tema dos surdos no mercado de trabalho, porque isso é o que parece culminar todo o processo descrito nesta dissertação. Afinal, apenas graças à língua de sinais, como meio de qualificação e capacitação dos surdos, o povo surdo poderá disputar um espaço no mercado de trabalho que não seja apenas aquele de funções tão básicas e mecânicas que não demandem quase nenhuma forma de comunicação da parte de seu executor.

3.1 As associações de surdos no Brasil e em Goiânia

É extensa a história das comunidades surdas no Brasil. O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias em suas comunidades, que podem ser nomeadas como associações, federações, confederações e outros.

Segundo Widel (1992), a ideia de criar uma associação de surdos se deu ante a necessidade desse povo de ter um espaço para se unir e resistir contra as práticas ouvintistas que não respeitavam sua cultura. Inicialmente, as associações de surdos

tinham unicamente o objetivo de natureza social, devido ao baixo padrão de vida no século XVIII. As associações de surdos apresentavam a finalidade de ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego e, além disso, fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes. Monteiro (2006, p.280) esclarece que: “há pessoas surdas em toda parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à Sociedade”. Foi a busca por melhorias que motivou a criação de associações, a busca por melhorias políticas e sociais também foi fator determinante nesse processo.

Nesse caminho de garantia dos direitos dos surdos, tanto de acesso à sua língua, à educação, à saúde, ao lazer, como também ao trabalho, as associações de surdos dos diferentes continentes congregam-se na sua Federação Mundial de Surdos (WFD). Articulando-se com os organismos ligados às Nações Unidas, os líderes surdos procuram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países. Influência decisiva teve a WFD nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas, garantindo o acesso de crianças surdas a ela o mais precocemente possível. (KLEIN, 2005, p.03)

Em relato público sobre esse movimento, o surdo Dellatore (*apud* FENEIS, 2002) disse: “as Associações de Surdos, além de funcionarem como ponto para encontro esportivo dos surdos, funcionavam também como divulgadoras da língua de sinais e como identificadoras da capacidade do surdo como cidadão”.

No ano de 1984, fundou-se a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), com intuito de desenvolver as práticas esportivas dos surdos do Brasil, desse modo, até hoje promove campeonatos masculino e feminino em várias modalidades de esportes no Brasil. (MONTEIRO, 2006).

Segundo a autora Monteiro (2006), as associações de surdos são regidas por um conjunto de normas pré-estabelecidas em reuniões com os associados, e esse mesmo grupo de associados escolhe o gestor ou presidente. Podem ser considerados como parte dessas associações: os surdos, pais de surdos, filhos de surdos, cônjuges, familiares, intérpretes e, ainda, pessoas que, direta ou indiretamente, estiverem ligadas à comunidade surda.

Como expõe Monteiro (2006), diferentemente da CBDS, das Federações desportivas e associações, que se preocupam com a integração entre os surdos através dos esportes e lazer, existe a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos –FENEIS, que se trata de uma instituição não governamental, registrada no Conselho

Nacional de Serviço Social – CNAS e não está subordinada à CBDS, sendo filiada à World Federation of The Deaf – WFD.

Desde a década de 50, o Estado de Goiás vem implantando ações voltadas para pessoas com necessidades especiais, com isso, os projetos e estudos direcionados para a inclusão social da pessoa surda estão ganhando espaço. São várias as associações de surdos dentro do estado, mas vamos nos ater à de Goiânia/Goiás.

Segundo o *site* da Associação dos Surdos de Goiânia – ASG, a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia, em 1955, foi o marco inicial para a educação da pessoa surda em Goiás. Agruparam-se, aos poucos, diferentes deficientes auditivos e, por volta da década de 60, já havia quase 50 pessoas surdas estudando naquele instituto, localizado na época, na 5ª Avenida, setor Vila Nova.

A ideia de criar uma associação de surdos surgiu por meados 1967, quando o senhor Ademar Ferreira de Freitas, surdo, viajara para o Rio de Janeiro, em busca de um estatuto “modelo” da Associação de Surdos do Rio de Janeiro. Assim feito, com a cooperação do senhor Hélyvio Antônio de Oliveira, que elaborou, a partir do estatuto trazido do Rio de Janeiro, um estatuto simplificado, em 22 de outubro de 1968 foi criada, em caráter experimental, a Associação dos Surdos do Estado de Goiás. Dessa forma, aos poucos e aos tropeços, os surdos foram se unindo na ASG para a prática de esportes.

Segundo dados retirados do *site* da ASG, chegado o ano de 1975, as pessoas surdas acharam que era tempo de fundar definitivamente sua associação. Reunidos no velho galpão de recreio do Instituto Pestalozzi (mudado para o Setor Pedro Ludovico), 33 pessoas surdas assinaram a ata de intenção de fundação da Associação dos Surdos de Goiânia – ASG, comprometendo-se a trabalhar para sua consolidação e afirmação nos meios sociais, culturais, educacionais e esportivos. O Estatuto foi refeito, aprovado, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás e registrado em cartório no dia 12 de julho de 1975, legalizando assim a existência da ASG.

Nos seus primeiros anos de existência, a ASG desenvolveu atividades voltadas apenas à prática esportiva, ganhando conceito e respeito entre as associações de surdos de todo o Brasil. Como é de esperar, o vínculo entre os membros foi aumentando e passaram a comemorar datas especiais como Natal, aniversários, festivais, excursões esportivas, etc., realizavam grandes festas e, assim, atraíam centenas de pessoas surdas. Essa época foi marcada por muitas alegrias e conquistas sociais, deixando para trás aquela fase de isolamento e distanciamento entre os surdos.

O sonho da ASG era ter a sede própria e, em março de 1981, alugou uma sala comercial na Avenida 24 de Outubro, Setor dos Funcionários, onde permaneceu até 1984, passando para uma pequena casa situada à rua T-30, nº 182, Setor Bueno. Entretanto, a ASG não conseguia se desenvolver, pois os recursos angariados iam sempre para quitar aluguéis e impostos. Em 1986, a então Primeira Dama do Estado, D. Lídia Quinan, doou a construção do Centro de Apoio à Pessoa Deficiente, na 9ª Avenida, setor Vila Nova, com três blocos destinados respectivamente: aos surdos, aos cegos e aos deficientes físicos, mas, infelizmente, a ASG não possuía o lote.

Em 1987, a ASG instalou-se no Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo (CADA) onde, em conjunto com a Promoção Social, desenvolveu um trabalho de apoio aos surdos de Goiânia, oferecendo cursos profissionalizantes como: datilografia, corte e costura, tapeçaria, lapidação, e outros, assim como estudo dirigido e terapia de linguagem, assistência social, médica, psicológica e odontológica, e, ainda, curso de Libras.

Fator importante para a instituição da Associação de Surdos de Goiânia foi quando Dona Maria Cristina Chaveiro Campos, proprietária de um pequeno lote, foi consultada sobre a possibilidade de venda deste lote para a construção da sede da ASG. Em reunião de família, decidiu-se por doar o terreno em memória do pai da Dona Maria, que era apreciador das obras de caridade. Em 23 de março de 1990, numa Assembleia Geral, a escritura deste lote foi entregue à ASG.

Com o local garantido, foi necessário apresentar um projeto em que constasse apoio profissionalizante aos surdos. Propuseram então a criação de um ateliê de costura e serigrafia para os associados aprenderem uma profissão e, conseqüentemente, aumentarem a renda da instituição. Projeto aceito, em abril de 1991, iniciou-se a construção de um modesto galpão. Logo que as obras terminaram, empenharam-se para ampliar o local e, ao mesmo tempo, em convênio com a Secretaria do Estado de Educação, foram criados cursos de alfabetização, fundamental 1ª fase, apoio pedagógico, ginástica, iniciação esportiva e curso de Libras.

Desde então, a ASG não parou de crescer, já construiu uma quadra de esportes coberta, com mais salas de aulas, salas de apoio pedagógico, sala de Libras, sala para professores e coordenadores, sala de vídeo-biblioteca, sala de informática, um novo bloco para oficinas profissionalizantes (serigrafia, costuras, marcenaria); refeitório, etc. Sem falar na ampliação do patrimônio imobiliário, com a autorização da Prefeitura de Goiânia, faz uso da área vizinha (chácara V) e conta com a doação das chácaras III e IV

feitas pelo Governo do Estado de Goiás; tem ainda um veículo Kombi adquirido em convênio com o MEC/FNDE, e um veículo Palio Fiat, adquirido com recursos próprios.

Hoje, a ASG encontra-se à disposição dos associados e de todos os surdos que precisam de serviços de assistência social; psicologia; fonoaudiologia; audiometria; encaminhamentos ao mercado de trabalho; encaminhamentos médicos; odontológicos; exames clínicos; assistência jurídica; assistência de intérpretes; concessão de passe livre no transporte urbano, nacional e estadual. Além de todos esses serviços e auxílios, a ASG realiza ações visando incluir os surdos ativamente nas esferas sociais, educacionais e esportivas.

A partir da década de 90 até os dias atuais, estabeleceu-se uma nova etapa na vida da ASG. Sob o lema “O silêncio não impede de sermos úteis” e instalados em casa própria, empenharam-se em dar continuidade aos objetivos estatutários, criando, então, uma escola especial denominada Centro Especial Elycio Campos. Essa escola é resultado de convênios com a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria do Estado e Cidadania, Secretaria do Trabalho, FUMDEC, Fundo Municipal de Assistência Social, MEC/FDNE e outros órgãos públicos e privados. Atualmente, a ASG é reconhecida como entidade beneficente de assistência social pelo Conselho Nacional de Assistência Social, está registrada nos Conselhos Municipal e Estadual de apoio às pessoas portadoras de deficiências, também é reconhecida como Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal. Não obstante os muitos desafios, continua, junto aos deficientes físicos, visuais e mentais, lutando pelos direitos das pessoas deficientes no país.



Figura 8: Construção da Fachada da ASG

Fonte: ASG (www.asgoiania.org.br/), Acesso em 25/08/2017

Na parte esportiva, a ASG se solidificou. A galeria de troféus e conquistas está enriquecida por diversos títulos nacionais, estaduais e regionais, e vale ressaltar que os atletas goianienses sempre são convocados para defender a CBDS em competições a nível internacional. E a ASG esteve presente na I Olimpíada Brasileira de Surdos (Passo Fundo, Rio Grande do Sul, maio de 2002), nos Jogos Pan-Americanos dos Surdos (Praia Grande, São Paulo, 2012) e em vários outros campeonatos importantes no Brasil e exterior.

A ASG sempre apoiou as pessoas das cidades do interior do Estado de Goiás, ajudando a fundar as associações de surdos de Anápolis (ASANA), Rio Verde (ASRV), Itumbiara (ASIT), Trindade (ASTRI) e Minaçu (ASMI). A ASG, recentemente, construiu um bloco para o lazer dos associados, outro bloco para instalar a diretoria, bem como realizou a compra, com recursos próprios, de um ônibus para facilitar o transporte dos filiados para competições, turismo e atividades extras. Atualmente, existem projetos visando à construção de um centro comunitário e novo prédio para uma faculdade acessível aos surdos. Em 2017, a escola contava com os cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA nos níveis da 2ª fase do ensino fundamental e do ensino médio, possibilitando a conclusão dos estudos por aqueles que outrora foram obrigados a interrompê-los.

Em 2017 o Centro Especial Elycio Campos aderiu à proposta Bilíngue, onde a Libras é considerada a língua natural dos surdos e por meio dela são instruídos, e tem o português escrito como segunda língua. Aberta para toda a comunidade, esta escola atende alunos do 1º ao 9º anos e também do Ensino Médio, mas no período vespertino oferece atividades diversas como AEE (Atendimento Educacional Especializado), serigrafia, artesanato, marcenaria, informática e cursos de Libras.

Outra importante associação em Goiânia é a Associação das Mulheres Deficientes Auditivas e Surdas de Goiás – AMDASGO. É uma instituição filantrópica, e tem como finalidade atender às necessidades de pessoas surdas, especialmente mulheres, bem como de suas famílias.

A principal missão é auxiliar os surdos em diferentes áreas sociais como empregabilidade, lazer e entretenimento, valorização do surdo, dentre outras.

Conforme dados retirados do *site* da própria associação (<http://www.amdasgo.com.br>), a AMDASGO foi fundada em 26 de setembro de 2006, mas a história começa muito antes disso, quando membros da diretoria e a presidente da associação, Vera Balbino Machado, viram a necessidade de uma associação que defendesse os direitos das mulheres deficientes auditivas e surdas do Estado de Goiás. Após diversas reuniões e muito planejamento, em 2006 o sonho dessa associação foi idealizado, mas o registro em cartório aconteceu apenas em 2010.

Nestes anos de existência e atividades, o maior foco da AMDASGO é o encaminhamento ao mercado de trabalho de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, independente do sexo. Apesar de ter como missão a defesa das mulheres, denotou-se a importância de apoiá-las com suas famílias e, por isso, tanto homens quanto mulheres são hoje atendidos e auxiliados pela associação. Para isso, fizeram-se parceria com mais de 40 empresas para a colocação dos associados no mercado de trabalho e com a Procuradoria Regional do Trabalho, que garante a fiscalização das empresas no cumprimento da Lei de Cotas.



Figura 10: Mulheres de Referência – O Popular
Março/2013 Fonte: AMDASGO
(<http://www.amdasgo.com.br>)

Atualmente, a AMDASGO está avançando em prol da expansão dos trabalhos desenvolvidos e buscando concretizar o sonho da construção de uma creche que possa atender tanto às crianças surdas quanto aos filhos de surdos, para que assim suas mães possam trabalhar. Visam também à construção de laboratórios de informática para oferecer cursos gratuitos aos associados e assim melhor qualificá-los para o mercado de

trabalho. A manutenção e continuidade dessas obras conta com o apoio, colaboração e doações de todas as pessoas, sejam elas físicas, jurídicas ou autoridades.

Mesmo diante de todo o conteúdo aqui exposto, pode-se afirmar que há escassez de registros históricos dos surdos. Suas lutas, vitórias e desafios ainda não foram desvendados totalmente, até porque há anos atrás não tinham acesso a material tecnológico capaz de gravar os relatos de experiência dos surdos.

3.2 Comunidade e cultura surda

Tema já tangenciado tanto direta (no segundo capítulo) quanto indiretamente (no primeiro capítulo), o problema do acesso dos surdos ao mundo das outras pessoas, pelo viés da língua de sinais, demanda algo que é, simultaneamente, condição e consequência. A língua de sinais existe no interior de uma comunidade linguística e de uma cultura surdas, porém estas não são entes abstratos e hermeticamente fechados sobre si mesmos, nem têm existência isolada e separada da comunidade falante e da cultura circundantes.

São integrantes da comunidade surda: usuários efetivos da língua de sinais, surdos, intérpretes, familiares dos surdos, professores, militantes e partidários das causas surdas, que se integram política e socialmente em favor dos surdos, pessoas que decidiram aprender a língua de sinais de maneira voluntária com ou sem fins profissionais (tornar-se intérprete profissional).

A comunidade surda, como portadora de características linguísticas e modo de percepção do mundo diferentes, criou uma cultura surda distinta da cultura ouvinte. As autoras surdas Perlin e Reis, ao tratar de cultura surda, destacam:

Quando nos referimos aos surdos e aos estudos surdos no mundo contemporâneo é útil começar pensando que não podemos dizer que hoje existe uma cultura hegemônica, dominante e uma cultura menos boa frágil, pouco útil como a cultura surda. É útil começar refletindo que temos um contexto de diferentes modalidades culturais. A sociedade contemporânea lida com sujeitos provenientes de culturas diferentes e afetados e movidos pela polifonia de discursos que vem das diversas fontes de informação. Os artefatos contemporâneos, do ponto de vista do surdo, são instituições ancoradas nos pontos de vista conservadores ou da substituição e da tolerância. (PERLIN E REIS, 2012. p, 29.)

Mesmo que muitos pensem que a comunidade surda é um gueto, apenas um grupo minoritário que não precisa ser levado em conta, vale acentuar que é uma parte de um todo, uma parcela integrante de uma sociedade maior que luta para ser reconhecida, mas também um grupo que convive com outras minorias e partilha, com elas, pelo

reconhecimento, espaço, dignidade e direitos, no seio de comunidades amplas, plurais e heterogêneas, quiçá pluralistas.

O estigma e o preconceito fazem parte do nosso mundo mental e atitudinal, tendo em vista que pertencemos a categorias - mulheres, negros, analfabetos, políticos, professores, judeus, velhos, repetentes na escola, pós-graduados, estrangeiros, desempregados que são recebidas com pouca ou muita ressalva por um grupo determinado. Não importa a qual grupo pertençamos, mas sim a qual queremos pertencer, e é direito de cada indivíduo escolher o lugar na sociedade a que melhor se adapte. (BOTELHO, 2010, p.26)

Atualmente, as pessoas se assustam, ficam espantadas e questionam: os surdos têm cultura própria? Como pode haver uma cultura surda?

Contudo, para sanar essas dúvidas e responder às várias inquietações a esse respeito, é necessário saber que a construção da cultura surda se dá através da experiência visual, e, assim, pode ser acrescentado que é na língua de sinais que se tem um dos mais expressivos marcadores culturais do povo surdo.

Mais do que isso, a constituição da comunidade e da cultura surdas são elementos intrínsecos da defesa do bilinguismo, tal como se vem apresentando, desde diferentes enfoques, tanto no capítulo primeiro, quanto no segundo. Teoricamente, bilinguismo, comunidade e cultura surda fazem parte de uma só aproximação filosófica do problema.

O conceito mais importante que a **filosofia** bilíngue traz é de que os surdos formam uma **comunidade**, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da lingual oral não seja importante para o surdo, ao contrário, esse aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. Goldfeld (2002, p. 43)

Além da língua de sinais, fazem parte da cultura surda: a história e os movimentos sociais em prol dos surdos; a literatura adaptada criada, pelo e para o surdo; os costumes e valores inerentes a estes, as piadas e outros. É possível compreender o processo da construção desta cultura como a busca da garantia de direitos de um povo. Para tanto, é essencial registrar as narrativas dos surdos, pois esses registros manterão a cultura surda viva.

Para complementar tais informações Strobel argumenta:

“[...] cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e

das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 24).

Souza (1998) e Klein (2005) ressaltam que é na língua de sinais que os surdos encontram suas principais razões de construção de uma cultura própria. Através do encontro e vivência entre os surdos surgem a troca de experiências, as conversas, o aprender social e o fazer cultural. E, assim, é colocada como um processo fundamental e satisfatório na vida dos surdos.

Para complementar tal constatação, Perlin ainda argumenta:

Estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso da comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo. [...] As culturas dos sinais bem como o “conhecimento social” da surdez, são necessariamente ressuscitados e refeitos dentro de cada geração. (PERLIN, 2013, p. 63).

Contudo, a cultura surda está em fase de ascensão entre os próprios surdos, pois com o advento da possibilidade de escrita dos sinais (primeiro capítulo) e a disponibilidade de recursos tecnológicos para captura e armazenamento de falas, acontecimentos, histórias, piadas, etc., essa cultura poderá permanecer viva e repassada de geração em geração.

3.3 Os surdos e o mercado de trabalho

Diante de todo o exposto até aqui, ficam claros o direito e a necessidade dos surdos à participação social. A língua de sinais é a principal ferramenta capaz de proporcionar meios para que esta participação como sujeito social lhes seja outorgado. O acesso ao trabalho garante identidade, dignidade e sentimento de utilidade ao trabalhador, e ainda permite o estabelecimento de relações sociais concretas.

Numa sociedade capitalista, o indivíduo deve produzir e consumir para ser visto como cidadão. Dessa forma, o trabalho tem papel fundamental como elemento significativo de autorrealização e autoestima. O trabalho é uma forma de proporcionar recursos materiais para a sobrevivência. Como nos afirma Chalita (2008):

O trabalho nos torna seres sociais na medida em que, no exercício de nossa profissão, entramos em contato com outros indivíduos e, pouco a pouco, aprendemos a estabelecer relações com pessoas diferentes, com ideias e opiniões muitas vezes divergentes das nossas. Pessoas de origens diversas,

com costumes e histórias variados que nos enriquecem social e culturalmente. Essa aproximação com o outro é fundamental para o nosso crescimento intelectual, bem como para a solidificação de nosso caráter. Em outras palavras, o trabalho nos ensina e fortalece em nós valores indispensáveis como ética, justiça e respeito às diferenças. (CHALITA, 2008, p.94)

Mesmo diante dessas alegações, muitas empresas só admitem surdos em seu quadro de funcionários para cumprir a lei (Lei de Cotas para contratação de Deficientes nº 8.213 de 25 de julho de 1991), sem qualquer preparo ou preocupação com a recepção e atendimento a esses trabalhadores. No Brasil, a Lei nº 8.213/91, art. 93, determina que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência”, dentre essa parcela da sociedade fazem parte os surdos. A empresa que não respeitar essa lei corre o risco de ser multada, mediante a fiscalização do Ministério Público do Trabalho – MPT (art. 36, § 5º, do Decreto nº 3.298/99). O valor destas infrações pode variar de acordo com o número de funcionários que a empresa mantém em detrimento do número de pessoas com deficiência que ela deixa de contratar.

A legislação é cumprida parcialmente pelas grandes empresas que, através de seus programas sociais, contratam pessoas com deficiência, mas procuram os que possuem uma capacidade produtiva profissional real. Na ausência desse profissional acabam por contratar pessoas sem formação, apenas para atingir a cota de pessoas com deficiência da empresa. Essa situação causa desconforto para o empregador, pois se torna necessário investir na formação básica desse contratado, gerando assim custos excessivos adicionais.

Existem planos sociais do governo para motivar os empregadores a adotarem o sistema de cotas em suas empresas, porém, a contratação de surdos e pessoas com deficiência ainda não é muito significativa. O preconceito e a falta de conhecimento das empresas em relação às adequações a serem feitas para o recebimento destes possíveis funcionários são as principais causas do não cumprimento da lei vigente.

A sociedade, as empresas e as próprias pessoas às vezes, mesmo que não intencionalmente são [...] preconceituosas. Muitos acreditam que incluir pessoas deficientes principalmente no mercado de trabalho, pode vir a gerar muitos problemas, pois consideram este grupo de pessoas incapazes de trabalhar, desenvolver e pensar direito, portanto, passam a ser consideradas pessoas que não dão um bom rendimento e podem até causar prejuízos financeiros. (OLIVEIRA, 2006, p.08)

Para Pastore (2000), a diferença encontra-se apenas na cultura e, quando os ouvintes e surdos resolvem se relacionar em sociedade, abre-se um caminho duplo, onde

a comunicação é apenas o primeiro roteiro a ser seguido rumo à uma participação social efetiva. Esse processo só acontece quando o modo de perceber a surdez é alterado, ou melhor, quando o conceito clínico de que os surdos são incapazes é quebrado, permitindo que eles desenvolvam suas capacidades e se sintam úteis. Pastore (2000) explica que fica clara a fragilidade das políticas impostas pela lei ao surdo e à pessoa com deficiência inseridos ao mercado de trabalho, pois até hoje são estigmatizados como doentes, desnudando, assim, a falta de conhecimento e conscientização das pessoas.

Como apontado anteriormente neste trabalho, o surdo não se classifica como deficiente, apenas diferente. Todavia, devido à toda a problemática linguística em que está inserido e que o prejudica como ser socialmente estabelecido, acaba por precisar recorrer a estas vagas destinadas aos deficientes como estratégia financeira de sobrevivência.

As vagas destinadas para os surdos podem ir da linha de produção direta à linha de bens e serviços. O que ocorre muitas vezes é que a empresa pode até ter vagas em outras áreas em que o ganho financeiro seja mais elevado, entretanto, a dificuldade de encontrar surdos capacitados, com cursos de formação profissional no currículo, é grande. Há também a dificuldade de ascensão do surdo dentro das empresas contratantes, pois a falha comunicacional inviabiliza tal feito, da mesma maneira que afasta os demais trabalhadores do surdo, isolando-o do restante da equipe.

Outro fator concomitante à dificuldade de profissionalização e contratação desses surdos está no fato de que, ao serem contratados formalmente, perdem todos os auxílios pecuniários, auxílios-doença, bem como todos os outros custeios recebidos pelo governo.

É perceptível a ausência de fiscalização no cumprimento da lei de cotas para o mercado de trabalho, porém toda e qualquer iniciativa de cumprimento dessa legislação é bem vista e acompanhada pelo Ministério Público.

É responsabilidade das empresas extinguir todas as barreiras físicas, programáticas, atitudinais e de comunicação que possam interferir ou atrapalhar o acesso de todos ao mercado de trabalho (BAHIA, 2006). Dessa forma, as empresas necessitam propor medidas que contemplem as especificidades dos surdos, principalmente no tocante à língua destes. Apenas assim, a integração dos surdos e demais pessoas nos ambientes de trabalho poderá ser estabelecida.

CONCLUSÃO

Como dito anteriormente neste trabalho, esta pesquisa é fruto da minha experiência pessoal e profissional com o uso e ensino da Libras. O problema de pesquisa foi sendo moldado a partir da minha vivência nos meios sociais compartilhados com os surdos e, posteriormente, a preocupação com o desenvolvimento comunicacional e de aprendizado destes surdos tornou-se inevitável. Todo o eixo problemático desta dissertação girou em torno da língua de sinais, concluindo assim que a metodologia oral-discursiva adotada no ensino dos surdos torna verdadeiramente impossível transpor as barreiras sociais e comunicacionais destes no processo de troca de conhecimento.

O primeiro capítulo, uma narrativa histórica acerca do surgimento e propagação das línguas de sinais no mundo e no território brasileiro, é de suma importância, pois apresentou o percurso adotado para que a educação dos surdos se tornasse alvo de estudos e discussões nos dias de hoje. Considerando a relevância inquestionável da língua de sinais para a construção do aprendizado do surdo, bem como o esforço de professores, religiosos e surdos para que o reconhecimento desta língua acontecesse, é que o capítulo primeiro foi feito.

Durante minha experiência profissional como intérprete pude perceber que toda a proposta “inclusiva” da educação de surdos se baseava nesta função. O certo é que o segundo capítulo desta dissertação trouxe à tona toda a dificuldade enfrentada no processo de construção do conhecimento do surdo, que vive um dilema: como aprender os conteúdos ministrados na escola se ele não tem uma língua estabelecida?

O segundo capítulo esclarece que a maior e primeira dificuldade dos surdos se dá no seio familiar, onde não consegue estabelecer uma comunicação efetiva e, como consequência disso, chega na escola sem uma identidade linguística constituída. Na sequência, esta pesquisa trouxe o advento da lei de inclusão como tentativa de romper com o passado sofrido da comunidade surda e marcando o início de um novo tempo para os surdos na escola. As escolas especiais para surdos são fechadas, os alunos surdos recebem o direito de estudar nas salas de aula comuns, os intérpretes são inseridos no quadro de profissionais para traduzirem as aulas, as salas de AEE foram implantadas, mas o problema em si não foi resolvido: a língua de sinais, ou seja, a Libras, continua a separar a comunidade surda dos demais, pois as políticas públicas inclusivas não consideram a necessidade dos surdos de se comunicarem diretamente

com seus professores ou colegas, precisam passar sempre pelo intérprete, pois a língua não é comum a todos os envolvidos no processo escolar.

Ainda no segundo capítulo e ponto-chave de toda a discussão envolvendo a educação dos surdos no Brasil, temos a emergência do bilinguismo como proposta educacional. O Plano Nacional de Educação 2014/2024 do governo Dilma Rousseff revelou sua preocupação com a situação atual dos surdos como minoria linguística e propôs mudanças no modelo educacional da inclusão. Um avanço enorme para a comunidade surda, mas que no atual momento está apenas no papel, devido à interrupção abrupta do seu mandato como presidente do Brasil. Desse modo, podemos concluir que há sim políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos surdos, que contemplem suas especificidades, mas, infelizmente, boa parte dessas políticas encontram-se engavetadas ou esquecidas.

Levando em consideração toda esta discussão que envolve o surdo e sua diferença linguística, fica claro que é primordial rever a situação educacional e social deste grupo. No momento, a perspectiva bilíngue dentro da escola de ensino regular para os surdos é a melhor opção, considerando que serão alfabetizados em Libras primeiramente e terão o Português como segunda língua apenas na forma escrita.

O terceiro e último capítulo veio complementar os capítulos anteriores apresentando os ambientes sociais nos quais os surdos estão ou podem estar inseridos. Reafirmando, assim, a importância das associações de surdos para o desenvolvimento do sujeito surdo como integrante de uma comunidade surda minoritária dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Concluindo, então, com a necessidade do ser humano de “pertencer” a um determinado grupo social, seja na família, no trabalho, na escola, ou na igreja, a comunicação efetiva é imprescindível e com os surdos não é diferente. O presente estudo também conclui que novas discussões sobre o tema se fazem necessárias e que o principal desafio a ser transposto é o de construir uma escola que possa garantir condições reais de aprendizagem aos surdos, não apenas uma escola como ambiente social, mas também como um local de construção do conhecimento e de propagação da língua de sinais.

REFERÊNCIAS

- ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.
- ALVES, C. B; FERREIRA, J. DE P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas surdas. Brasília: SEESP/MEC, 2010.
- ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES DEFICIENTES AUDITIVAS E SURDAS DE GOIÁS - AMDASGO
Disponível em: <http://www.amdasgo.com.br>
Acesso em: 19/09/2016.
- ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE GOIÂNIA – ASG
Disponível em: <https://www.asgoiania.org.br>
Acesso em: 17/09/2016
- BAHIA, M. **Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações**: Contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualiymark, 2006.
- BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular**: a legislação. Marília, 2007.
- BARROS, M. E. **Princípios básicos da ELiS**: Escrita das línguas de sinais, Revista Sinalizar, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez., 2016.
Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/download/38881/22322>
Acesso em: 21/10/2017.
- BEHARES, L. E. Aquisição da linguagem e interação mãe ouvinte-criança surda. In: **Repensando a educação da criança surda**. (Org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.
- BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria, UFSM, 2000.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: obra e teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras e dá outras providências.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei Nº 12.319 de 1º de Setembro de 2010: **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, dez. 2000.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, **que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília - DF: Câmara dos Deputados. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 05/2011. **Sobre Implementação da Educação Bilíngue**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 34/2012. **Sobre a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. **Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil**, MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. 2ª ed. Brasília: MEC/SEE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2000. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CARDOSO, M. **Libras**. Editora Nupre, Santa Catarina: 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 9 ed. São Paulo: Gente, 2008.

CIBELERARIS. HISTÓRIA DA LIBRAS (língua brasileira de sinais).

Disponível em: <https://adaptareincluir.wordpress.com/2012/12/26/historia-da-libras-lingua-brasileira-de-sinais/>

Acesso em: 05 ago. 2017.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DANESI, M. C. **O admirável mundo dos surdos**. PUC-MG: Edipuc, MG. Porto Alegre, RS. 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Plano de Ação**. Cartilha Brasília – DF. 2015.

FELIPE, T. A. **Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos**. In: Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JAN-DEZ./2006, P.33-47.

FENEIS. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos**: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Ática: São Paulo, 2007.

GARBE, D. de S. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque**. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo023.pdf.htm>.

Acesso em: 6 mar. 2015.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, M. Z. **Lingua(gem) e identidade**: a surdez em questão. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOIÁS. Lei Nº 12.081, DE 30 DE AGOSTO DE 1993. **Reconhece oficialmente no Estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. Ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1994.
- KLEIN, M. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2005.
- LABORIT, E. **O voo da Gaivota**. Editorial Caminho, Lisboa, 2000.
- LIMA, D.C. de A. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/surdez**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.
- LIMEIRA DE SÁ, N. R. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2004.
- LOUREIRO, V. R. **A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos**. In. Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, Jan/Dez./2006.
- MACHADO, R. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Ano 2, agosto/ 2006. Brasília.
- MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p
- MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, L. de A. R. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENEZES, E. T. de. SANTOS, T. H. dos. "LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. Revista Educação e Temática Digital, (2006), 2, pp. 295-305.

NASCIMENTO, L. **Um pouco mais da história da educação dos surdos**: segundo Ferdinand Berthier. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, 2006. p.255-265.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento**: A perspectiva sociohistórica. Caderno do CEDES, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. **Flexibilização e adequações curriculares para atendimento as necessidades educacionais especiais**. Universidade do Estado de Mato Grosso/ CEACD/ Sinop. Unemat, 2006.

OLIVEIRA, M. F. N. **Alfabetização da criança surda no Ensino Fundamental numa perspectiva bilíngue**. Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, UAB/UnB-IP. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, M. M. B. C. **Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas**. Brasília: SEED/MEC, 2006.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo. Editora LTr, 2000.

PERLIN, G. MIRANDA, W. **Surdos**: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PERLIN, G.; REIS, F. **Surdos**: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org). Um olhar sobre nós surdos. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 29-46.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. P.62-66.

PERLIN, G. STROBEL, K. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR

PIETRO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: Mantoan, M. T. E.; Pietro, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.

São Paulo : Summus, 2006.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717- 722, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos:** Inclusão/Exclusão. In Revista Ponto de Vista, UFSC. n.º 4. 2002-2003.

REVISTA PAUTA INCLUSIVA. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNP. **Governo entrega 37 Centrais de Interpretação de Libras para 25 unidades federativas.** Brasília, DF: nº7, fev/2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/noticias/pauta-inclusiva>
Acesso em: 23/03/2018.

RODRIGUES, M. V. C. **Qualidade de Vida no Trabalho:** evolução e análise no nível gerencial. UNIFOR, Fortaleza, 1991.

ROCHA, S. M. da. **Memória e história:** a indagação de Esmeralda/ Solange Rocha. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROSA. A. da S. CRUZ. C. C. **Internet fator de inclusão da pessoa surda.** Campinas, Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins, v.2, n.3, p.38-54, jun.2001.

ROZEK, M. **A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE – ENDIPE, XVI, Campinas, 2012. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem.** Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: 1997, WVA.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, A. **A representação social da surdez:** entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão:** abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva**: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1999.

STELLING, E. (Org.). **O aluno surdo e sua família. In: Repensando a educação da criança surda**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, 1996.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corde. Brasília, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Acesso em: 16/08/2017.

VILELA, C. das N. **Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia**. 2016. 183 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

WIDELL, J. **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.