

Surdez: o desafio socioeducacional em seu percurso histórico

CAMPOS, Roseane Sudré¹
rosianesudre@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este estudo parte das dificuldades que uma aluna surda da quinta série do ensino fundamental enfrenta no seu cotidiano escolar. O estudo tentou levantar não apenas o que pensam os ouvintes a respeito da educação dos alunos com surdez, mas, principalmente, analisar a própria opinião dos surdos sobre o assunto. Verificou-se a importância do protagonismo sobre o processo de escolarização do surdo, para garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente linguísticas e culturais. Aborda também a questão da importância da linguagem na formação dos processos mentais, mostrando a necessidade do surdo se apropriar da língua de sinais para que dessa forma possa ampliar as possibilidades de comunicação. Foi demonstrado com base nesses relatos, o valor da participação desses sujeitos na definição de suas vidas, principalmente, quanto aos aspectos relacionados à escola. Os depoimentos e observações trazidos nos resultados apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades, onde a principal barreira é a ausência de uma forma “eficaz” de comunicação. O estudo pretende contribuir para a reflexão acerca de práticas inclusivas envolvendo surdos, analisando a compreensão de seus efeitos, limites e possibilidades e assim, tentando buscar uma atitude educacional responsável e que venha a proporcionar melhores resultados acadêmicos no que se refere à educação de surdos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Surdez. Língua Brasileira de Sinais.

Introdução

Esse artigo apresenta uma breve análise dos fatos históricos concernentes à surdez, demonstra as tentativas de escolarização de um surdo, apresenta os métodos utilizados na escolarização dos surdos e a possibilidade de melhorar esse aspecto pelo atendimento individualizado e a instrução personalizada.

Para o desenvolvimento do tema utilizamos a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com observações e entrevistas com a mãe da aluna, a aluna e sua intérprete. A pesquisa foi fundamentada nas ideias de vários autores, dentre eles: BOTELHO (2010),

¹ Licenciada em Ciências Sociais e Pedagogia, especialista em Arteterapia em Educação e Saúde, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Desenvolvimento Humano, inclusão e Educação e Mestranda em Educação.

COSTA (2007), GUARINELLO (2007), KELMAN (2010), QUADROS (2010), SÁ (2002), SKLIAR (2008).

A organização deste artigo apresenta-se da seguinte forma: a seção dois apresenta a história e as práticas educativas relacionadas aos surdos, com um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil, no mundo e no Espírito Santo. A seção três apresenta a contribuição da Educação Inclusiva.

História e práticas educativas relacionadas aos surdos

Historicamente as práticas educativas relacionadas às pessoas surdas estão pautadas numa ordem discursiva que as enquadra na categoria dos “deficientes da audiocomunicação” construindo assim, práticas pedagógicas muito mais pautadas numa visão clínica do que numa ação educativa de fato.

As correntes teórico-metodológicas tradicionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (veremos melhor cada uma delas nas unidades específicas), apesar de terem focos diferentes com relação à educação da pessoa surda, partem da mesma ordem do discurso em busca de uma atitude positiva em relação à sua comunicação. A maioria dessas perspectivas é pautada no problema da comunicação e da língua. Porém, quanto ao bimodalismo, que é o uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa, Guarinello (2007, p.46) faz uma crítica quanto a dissimulação das concepções sobre os surdos e a língua de sinais. Também levantou algumas discussões quanto ao aspecto pedagógico do bilinguismo, abrindo o leque para discussões mais amplas nos termos curriculares e nas questões pedagógicas de fato. (Idem, 2007 p. 48). Segundo a aludida escritora, o próprio paradigma da inclusão escolar, quando se apropria do bilinguismo como possibilidade na educação dos surdos, assume as incoerências das práticas linguísticas sem problematizar, desconstruir e deslocar as discussões desse campo para o campo pedagógico e político.

Um breve histórico sobre a Educação de Surdos... no mundo

Para entender os movimentos atuais em relação aos discursos do sujeito surdo, é preciso conhecer a história que marca a vida deste grupo. Historiar acerca da surdez e dos surdos é essencial para refletirmos sobre o que constitui esse grupo, que ainda hoje é narrado por meio de uma cultura ouvintista, criticada por Skliar (1998), construída sob a égide do enfoque clínico e reabilitador que impôs por muito tempo o seu discurso normalizador.

Há pelo menos mais de 120 anos, os surdos vivem uma vida na oralidade. Em prol de uma “normalidade”, se via a surdez como dano ou uma ausência tornando o surdo um ser incompleto e que precisasse de acertos para torná-lo mais próximos dos ouvintes.

A sociedade representada através da história demonstra geralmente conceitos negativos em relação ao surdo. Na antiguidade clássica, os surdos, bem como os demais portadores de alguma deficiência física eram tratados de forma diferenciada; ora de maneira mística, ora de modo discriminatório. Na antiguidade grega, os estudos com o surdo começam com o pensamento aristotélico. Essa forma de pensar se tornou marcante em todas as épocas e até os dias atuais. Nesse período, a sociedade considerava os surdos como imbecis e um castigo dos deuses.

O filósofo grego Aristóteles (384 – 322 a.C.) pensava que o surdo fosse também mudo. Desse modo, a pessoa que não aprendia falar, também não era incapaz de pensar. E sem o pensamento, consequentemente, a pessoa não era considerada humana.

Os romanos não concediam os direitos legais aos surdos e eles eram representados por um curador.

A Igreja Católica sustentava que a alma do surdo não possuía a imortalidade, assim como era o privilégio pregado pela Igreja, das outras pessoas que podiam falar e dizer o sacramento.

Na Idade Média, era defendida a ideia de que os pais e filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido. Acreditava-se ainda que os surdos pudessem se comunicar por meio de gestos, que em equivalência à fala, eram aceitos quanto à salvação da alma.

Ao final da Idade Média e nos primórdios do Renascimento foi que saímos da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, em que a deficiência passa a ser analisada sob um novo prisma, da cientificidade.

O período da Idade Moderna marca o início da educação do surdo, com o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584). É considerado o primeiro professor de surdos e dedicou a maior parte de sua vida, na educação de surdos filhos de famílias nobres que se interessavam em aprender a falar.

Além de Pedro Ponce de León, vale a pena citar em especial Charles Michel de L'Épée. Nascido em 1712, começou a ensinar, inicialmente devido a questões meramente religiosas, seguindo um contexto histórico do momento. Porém quando ele se deparou com duas irmãs surdas, que segundo Lane (1992, p.107), “ele ficara impressionado com as formas

de comunicação que observara com duas irmãs surdas. Quando lhe foi solicitado que as instruisse, empenhou-se em aprender com elas.” Interessado por esta forma de comunicação L’Épée foi considerado como o inventor da “linguagem gestual”, contudo, admitiu em seus estudos que já havia essa linguagem. Embora não prescrita e não a considerasse uma língua com “gramática”. Neste período ele já reconhecia que o método oral tornava o processo de aprendizagem dos surdos mais lentos.

No século XVI, o escritor Bartolo Della Marca d’Ancona foi o primeiro a pensar na possibilidade do surdo tomar decisões e ser considerado em seu meio social. O escritor esperava poder ensinar aos surdos a linguagem oral e a língua de sinais.

No Renascimento, com o aumento das pesquisas médicas e outros estudos, passou-se a dedicar tempo ao fenômeno da surdo-mudez. Os estudos de anatomia possibilitaram a compreensão da fala. Daí em diante se firmou o ensino para o surdo por meio da pedagogia e passou a se desprezar as explicações sobrenaturais que envolviam o conhecimento do surdo.

O único procedimento de reabilitação até o século XVIII se restringia exclusivamente aos intensos treinos de fala. Isso era uma obrigatoriedade, uma vez que a fala era a condição de ser humano, desde o pensamento aristotélico, passando pela condenação da Igreja, ou seja, de o surdo não ter alma imortal como os demais homens.

Diversos profissionais como médicos, religiosos, autores, pedagogos e filósofos passaram a empenharem-se firmemente nos exercícios preparatórios para a aquisição da linguagem oral. Os resultados de cada intervenção foram diferentes, de acordo com o conhecimento de cada um. Diferentes profissionais usavam a leitura labial e o alfabeto digital no início do trabalho com o surdo, mas todos tinham a mesma intenção: fazer o mudo falar.

As famílias nobres faziam grande esforço em educar as crianças surdas. Nesta dedicação, participava o preceptor, que era pago para ensinar essas crianças, pois, caso contrário, elas não seriam consideradas humanas e não poderiam ser herdeiras dos bens da família. Estas sentenças eram determinadas pela Igreja, a detentora, então, do poder absoluto sobre as famílias e as classes sociais.

Contribuições importantes vieram de diversos países, algumas delas se destacaram pelas suas evidentes realizações no campo da surdez: _ Na Itália, se destaca Girolano Cardano (1501 – 1576), matemático, médico, e astrólogo. Considerado o primeiro educador dos surdos dedicou-se aos estudos da surdez por ter um filho surdo. Estudou o ouvido, o nariz e o cérebro e firmou a possibilidade de ensinar os surdos. Para isso, criou um código de ensino, mas que nunca chegou a ser utilizado por ele.

Na província de Leon, Pedro Ponce de León (1520 – 1584), um nobre e monge beneditino, foi o primeiro professor de crianças surdas das famílias nobres. Ensinou-as a falar, ler, escrever, contar, fazer contas, orar e confessar-se. Seu objetivo, além disso, era torná-las pessoas, segundo as leis estabelecidas. A respeito de seu método, sabe-se que ele usou um alfabeto manual, no qual as letras correspondiam a variadas configurações da mão.

Juan Pablo Bonet (1579 – 1629) era filósofo. Exercitava os órgãos fonoarticulatórios e ilustrava as articulações dos fonemas com uma língua de couro. Em seu livro, ensinou o alfabeto digital, o qual auxiliava no ensino da leitura.

Na Escócia, George Dalgarno (1626 – 1687) apostou no desenvolvimento dos surdos do mesmo modo que as crianças ouvintes. Pensou em um sistema que denominou de datilologia, ou seja, um modelo primitivo do alfabeto manual. Por esse método as crianças poderiam aprender uma língua, através da qual poderiam comunicar-se e aprender.

Na Suíça, despontou o médico John Conrad Amman (1669 – 1724), o qual deixou de lado a medicina e passou a utilizar a pedagogia para ensinar os surdos. Seu método consistia em associar o paladar ao ensino das letras. Este método criou rivalidade na Alemanha, por ser muito utilizado, em detrimento ao método francês, preferido por outros educadores alemães. O livro publicado por John Conrad em 1704 foi a semente para a construção do modelo alemão para a educação institucionalizada do surdo iniciada por Samuel Heinicke, que viveu entre 1723 e 1790.

O primeiro livro inglês para educação dos surdos foi escrito por John Wallis. Esse autor é considerado o pai do método escrito e do oralismo na Inglaterra. Para ele, o ensino da fala ao surdo não era uma tarefa difícil.

Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780) se tornou um professor de surdos e seguidor das idéias de Bonet, motivado pela irmã que era surda. Utilizava o alfabeto digital somente até que seus alunos soubessem falar e escrever, pois sua prioridade era a fala. Por esse fato, os gestos não eram incentivados, contudo não eram proibidos.

Um século após, Wallis (1616-1703), em 1698, escreve o primeiro livro inglês sobre a educação do surdo, sendo assim considerado o fundador do oralismo na Inglaterra. Seguidor do método de Bonet, desistiu de ensinar os surdos a falarem, declarando que era fácil fazê-lo desde que estes fossem ensinados a posicionar corretamente os órgãos fonoarticulatórios, contudo esta fala se deteriorava pois o sujeito necessitava de constantes feedbacks externos para monitorá-la. Apesar de ter sido considerado como fundador do oralismo inglês, Wallis fazia uso dos Sinais e reconhecia sua importância para ensinar os Surdos.

Thomas Braidwood (1715-1806) fundou a primeira escola para surdos e crianças com problemas de fala, localizada em Edimburgo, onde os surdos aprendiam com o uso do alfabeto digital as palavras escritas, seu significado e pronúncia, além da leitura orofacial. Dados da época indicam que Braidwood percebeu que o ensino da oralidade para surdos era inútil, o que causou uma diminuição na carga dada ao ensino da mesma nas escolas fundadas por ele. Considerava a fala a base da razão, assim priorizou o ensino da fala e o método de Wallis.

Por todas essas influências e esforços, o oralismo foi o método carregado de todas as recomendações. Mesmo sendo utilizado o alfabeto digital e outros recursos pedagógicos, a preferência pelo oralismo era esmagadora.

Somente na França, o abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) apresenta uma inclinação oposta à educação oferecida até esse momento histórico. Elabora um método para ensinar surdos, um sistema que ele denomina de “sinais metódicos”. Segundo Skliar (1997), esse sistema toma como núcleo central os gestos utilizados pelos surdos e agrega outros sinais para designar objetos qualidades, fatos ou situações. L'Épée, insatisfeito cria “uma série de sinais para designar propriedades gramaticais, como o tempo, a pessoa do verbo, o artigo, gênero do substantivo, etc.” (SKLIAR, 1997, p. 26). Seu trabalho começou com duas irmãs surdas, as quais aprenderam a falar e a escrever graças ao seu empenho nessa tarefa. Aprendeu pelas ruas a língua de sinais, que junto com a gramática oral francesa, e o alfabeto digital, criou os Sinais Metódicos. Diversas escolas foram fundadas pelos seus seguidores em todo mundo. Ainda, faz parte do seu mérito a descoberta de que o surdo tinha uma língua própria que deveria ser valorizada em sua importância, tal como a concebemos hoje. Todavia, como suas ideias não eram aceitas por todos, após sua morte, o movimento em favor da língua de sinais arrefeceu. Como um pioneiro, fundou a primeira escola pública no mundo para surdos – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos.

Sicard sucedeu L'Épée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos e continuou com as ideias da instituição. Publicou dois livros sobre o assunto, sendo que um deles contém a descrição de como ensinou e treinou o surdo Jean Massieu. Sicard faleceu e foi sucedido pelo seu aluno surdo. Contudo, a luta pelo poder (poder entre os que aceitavam a língua de sinais e os oralistas) e a influência do médico Jean-Marc Itard tiraram Massieu do cargo na escola, e com ele, perderam-se as conquistas relativas à língua de sinais. Após esse acontecimento, Baron Joseph Marie de Girando, diretor do instituto, reiniciou o oralismo e o método de L'Épée entrou em desuso.

A polêmica entre a língua de sinais e o oralismo começou com L'Épée, de um lado, e Samuel Heinicke, no lado oposto, e assim se estendeu até aos dias atuais.

Jean-Marc Itard, um dos fundadores da otorrinolaringologia francesa, fez várias experiências médicas, todas frustradas, com os surdos. Dessas pesquisas, o médico chegou à conclusão de que o ouvido do surdo é morto, daí a expressão, ouvidos mortos. Todavia, a surdez passou a ser considerada uma doença que precisava de tratamentos. O referencial teórico a partir do qual Itard fazia seus estudos vinha do filósofo Condillac, o qual dizia que a audição era a base do conhecimento humano.

A Língua de Sinais Americana surgiu no século XVIII, a partir dos esforços de Thomas Hopkins Gallaudet em parceria com o surdo Laurent Clerc (educado no Instituto de Surdos de Paris). Ambos aprenderam o método oralista com a família Braidwood (Inglaterra) e o método criado por L'Épée (França). Em 1817 fundaram na América a primeira escola de surdos, com professores todos treinados na Língua de Sinais francesa. Desse uso do método francês, surgiu a variação americana da Língua de Sinais. E, de 1821 em diante, as escolas americanas passaram a usar a American Sign Language, trazendo enorme avanço à educação desse segmento humano. Entretanto, com todo o progresso da educação dos surdos na América, o grupo oralista liderado por Horace Mann e Samuel Howe se opôs ao método pioneiro. Assim, também na América passaram a ter os mesmos conflitos surgidos na Europa entre a Língua de Sinais e o oralismo.

Outra escola surge na América, a Hartford School. E a comunidade surda mostra rápida elevação cultural, com certo progresso econômico, o que causou suspeita da sociedade. Entretanto, dentro da escola, novas disputas surgiram em torno dos métodos de ensino. Porém, venceu o método oralista e a instituição passa a se chamar Clark Institution.

Mais tarde, surgiu a primeira faculdade para surdos nos Estados Unidos, fundada por Edward Gallaudet. Contudo, surge outra polarização entorno do método: de um lado o fundador da faculdade, e do outro lado, o gênio Alexander Graham Bell, inventor do telefone. As ideias de Graham Bell ganharam força, pois morre o instrutor surdo Laurent Clerc e, além desse fato, e por outras vias, os avanços tecnológicos associados ao uso de exercícios auditivos facilitaram o aprendizado da fala. Deste modo, o que se ganhou em um século se perdeu em vinte anos. Portanto, venceu o oralismo. Graham Bell tinha mãe e esposa surdas, mas não aceitava o casamento entre surdos. Além disso, não aceitava a intensidade das associações entre os surdos. Como a língua de sinais dava mais força comunicativa entre eles, Graham Bell queria acabar com elas, para que os surdos estivessem mais “sob controle”.

Várias tensões ocorreram na Europa e nos Estados Unidos em torno dos métodos educacionais para os surdos. A existência de duas línguas para os surdos não favoreceria a unificação educacional, social e cultural. Assim, em 1880, os educadores, no congresso Internacional de Milão, decidiram que o oralismo era o melhor método educativo e a língua de sinais não seria mais aceita. Nesse congresso, um único surdo esteve presente, mas sem direito de voto. Portanto, até 1970 a língua de sinais foi proibida nas escolas, na Europa e nos Estados Unidos, e a cultura dos surdos suprimida. Mesmo assim, a língua de sinais, proibida na escola, não perdeu o seu poder de expressar as vivências dos surdos fora das salas de aula. Estas experiências proporcionaram a sobrevivência da língua de sinais.

O linguista americano, William Stokoe, em 1960, em seu artigo “A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de educação visual dos surdos Americanos” mostrou que a língua de sinais se assemelha a qualquer língua oral. Esse artigo estimulou vários estudos que consideraram a possibilidade de contribuição efetiva da língua de sinais para a educação de surdos.

A partir das reivindicações das diversas minorias, os surdos foram também considerados. Deste modo, o discurso bilíngue pode ressurgir e participar das estratégias educacionais da metade do século XX.

A educação do surdo no Brasil

No Brasil, uma educação institucionalizada para os surdos teve início durante o segundo império, tendo como marco a chegada do educador francês Ernest Huet que em 1857, junto com o imperador Dom Pedro II, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro.(STROBEL, 2008). Esta instituição até hoje é ligada ao Ministério da Educação e desenvolve pesquisas em todas as áreas de comunicação e educação dos surdos.

Huet introduziu a língua de sinais francesa no Brasil. Houve uma mistura da língua de sinais francesa com a que os surdos brasileiros faziam uso. Contudo, após a influência de Huet, tomou posse no referido instituto o Dr. Manuel de Magalhães Couto, o qual não tinha formação especial na área da surdez e, como consequência, deixou de lado o treino da fala e da leitura labial. Em 1868, o instituto toma o aspecto de asilo, tamanha foi a descaracterização que sucedeu à escola (JANUZZI, 2004 p.15).

Posteriormente, a partir do Congresso de Milão, o Brasil tentou copiar fielmente as inovações europeias, sem atentar às particularidades da educação que ocorria por aqui. Entretanto, em 1911, o INES passou a usar o método oral puro em todas as escolas brasileiras,

tendo ainda alguma sobrevivência da língua de sinais. Somente em 1957 a língua de sinais se tornou oficialmente proibida, com a administração de Ana Rímola de Faria Dória.

São Paulo e outros estados brasileiros aderiram ao método oralista com o objetivo de produzir alguma semelhança com os ouvintes. Em meados do século XX, surgiram escolas especiais municipais e escolas de formação estaduais, todas oralistas até a década de 80. A partir daí, passaram a aceitar a comunicação total, sendo que esta chegou ao Brasil na década de 70. Na década de 80 o bilingüismo toma a cena das discussões brasileiras. Daí em diante, linguistas brasileiros interessam-se pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e verificam as efetivas contribuições desse sistema para a educação dos surdos.

Atualmente, o foco das ações relacionadas à educação de surdos constitui a inclusão da criança surda na escola regular e a inserção no mercado de trabalho dos adultos surdos. Acrescenta-se também a busca de uma metodologia voltada às necessidades dos surdos, considerando a linguagem e as diferenças; bem como o diagnóstico e a intervenção precoce da surdez (aparelho de amplificação sonora) e a orientação da família do surdo (Constituição Federal/88).

A educação do surdo no Espírito Santo

Ao falar sobre a história da educação de surdos no Estado do Espírito Santo, nos deparamos com a escassez de registros históricos. Um dos poucos trabalhos que nos possibilita conhecer essa história é o de Costa (2007), que remonta essa trajetória mediante a tradução e registro das narrativas dos próprios surdos capixabas.

A autora assinala que os surdos narram sobre três momentos históricos diferentes da educação de surdos no estado capixaba. O primeiro, ela nomeia como “momento oralista”, o qual aconteceu no fim dos anos 70 quando o oralismo estava em seu auge; o segundo é denominado de “outro momento oralista”, ocorrido nas décadas de 80 e 90, que se diferencia pelo aumento do número de professoras oralistas após algumas formações específicas. E o terceiro “momento” chamado de “fase de transição”, pois o oralismo começa a ser colocado em cheque sem qualquer definição dos termos principais de uma nova possibilidade teórico-metodológica em que a LIBRAS possa fazer parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Também representa o momento atual em que os alunos surdos estudam em escolas regulares com os alunos ouvintes e no outro turno voltam para as escolas especiais, ou outros locais, para receberem o atendimento educacional especializado.

Nas narrativas os surdos apontam que tanto no “momento oralista”, quanto na segunda

fase dele, a língua de sinais era totalmente proibida sendo coagidos, inclusive fisicamente, caso a utilizassem. No entanto, os surdos se arriscavam e aprendiam a LIBRAS uns com os outros, conversando escondidos dos professores nas escolas especiais.

Os narradores salientam que nessa época “pelo menos” se aprendia algumas coisas, mesmo que fossem elementares. Já no “outro momento oralista”, contam que esses momentos de aprendizado eram menos significativos, as professoras sempre ensinavam as mesmas coisas todos os anos, de forma infantilizada o que gerava um desânimo e o abandono da escola por parte dos surdos.

A “fase de transição”, segundo Costa (2007), é cercada por uma desconfiança dos surdos, pois nesta o aluno surdo vai para escola regular, mas não encontra lá o seu par linguístico.. Contudo a autora destaca que “[...] os surdos não são contra a inclusão, mas desconfiam dessa inclusão que o MEC aponta, que trata de colocá-los na mesma sala dos ouvintes sem ao menos uma discussão teórica mais relevante sobre os processos desse tipo de política.” (COSTA, 2007, p. 133)

Atualmente a luta é que se respeite a condição bilíngue e bicultural do aluno surdo Os surdos relatam suas experiências quanto a supressão do uso da língua de sinais, a existência de currículo para deficientes mentais e currículo para ouvintes, além da duplicação para os surdos de cada ano planejado na escola regular. Além de currículo para deficientes da linguagem que sugere que o problema da surdez não é tanto o acesso a oralidade, mas que, mais grave ainda, afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem o uso de um currículo audiológico-audiométrico e um currículo exclusivamente gramatical da língua oficial.

Conclusão

Acompanhando o caso da aluna, oralizada e conhecedora de Libras, percebi de forma clara como o atendimento e instrução individualizada e personalizada fazem diferença no desempenho acadêmico. A aluna procurou o CEEJA, pois sentia que no atendimento no ensino regular alguns professores não tinham paciência e preparo pedagógico para lidar com alunos surdos. Discordava da progressão automática, pois tinha desejo de aprender. Foi orientada a começar seus estudos pela disciplina de português, ela dominava Libras, porém os professores da área que a atendiam além de não dominarem Libras, por desconhecimento das particularidades do aprendizado de português pelo surdo, cobravam dela o uso dos conectivos, flexão de verbos, etc. O conhecimento de Libras é importante no processo de aprendizagem de português.

Sem acompanhamento de intérprete a aluna foi matriculada na disciplina de Língua Portuguesa e durante seis meses só conseguiu ser aprovada em seis módulos, ou seja, uma média de um módulo por mês. Na instituição que estava sendo atendida não tinha nenhum professor que tivesse o conhecimento específico das particularidades e a visão necessária sobre a escrita de “surdos” e também não havia intérprete e como esta escrita é singular e construída com representações próprias através das interações com a língua.

Além da falta de professores conhecedores das particularidades dos surdos a escola ainda não tinha intérprete, e a função do mesmo é de suma importância como ressaltaram vários autores entre eles Kelman (2010)

“As turmas inclusivas bilíngües para surdos se caracterizam pela presença não só de alunos ouvintes e surdos, mas principalmente pela presença de dois profissionais, dos quais um deles deve atuar como intérprete de língua Brasileira de sinais.” (KELMAN, 2010, p.151)

Após esses seis meses a aluna passou a se atendida com o acompanhamento de uma intérprete e os professores das áreas foram orientados sobre o atendimento específico e as particularidades deste.

Em dezoito meses a aluna concluiu a disciplina de Português e os módulos das disciplinas restantes do ensino médio, utilizando-se também de outrametodologia aplicada na instituição oferecida duas vezes no ano: o exame de banca, conhecido como “provão” e concluiu em dois anos o ensino médio.

Segundo kelman é necessário que aconteça a co-docência, dois professores em sala de aula. A autora ressalta que o benefício da co-docência é para todos os envolvidos, quando ela acontece de verdade.(kelman,2010, p.151).

Diante de um resultado tão expressivo percebe-se a importância do uso da língua de sinais e da assistência de um intérprete. A autora Lacerda diz que “a Língua de Sinais é fundamental. Pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos” (Lacerda, 2006.177).

Diante do exposto e dos resultados obtidos pela aluna percebe-se que:

Se não fosse a intermediação da intérprete na relação surdo com professores a comunicação direta, mesmo dos alunos oralizados, ficaria muito prejudicada. Não basta incluir os surdos em sala de aula regular, é necessário viabilizar um trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo e a construção de saberes, identidade e cultura. Não

basta só a legalização do uso de Libras e o aprendizado por parte dos surdos e interessados, se faz necessário também o trabalho de intérprete juntamente com os professores que não dominam esta linguagem. De acordo com GÓES “as dificuldades de abstração do surdo são produzidas por condições sociais, não havendo nenhum tipo de limitação cognitiva inerente a surdez”.(GÓES, 1996. p.38)) E para KELMAN “é necessário que o ensino de L2 (2ª língua), se dê em um contexto educacional diferenciado. E para isso um intérprete educacional em sala de aula se faz necessário.” (KELMAN, 2010, 149)

Levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos surdos, principalmente na questão educacional, acredito que o atendimento individual, quando o professor pode perceber melhor as dificuldades e propor trabalhos pedagógicos personalizados, é fundamental. O atendimento na escola regular com intérprete é um avanço e facilita a socialização, porém em uma sala de aula convencional a atenção do professor deve ser para todos e na instrução personalizada ela é individualizada e facilitadora do desempenho acadêmico.

Referências

BRASIL, Lei Nº5. 626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei Nº10. 463, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005
Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
Acesso em: 24 mar.2009.

BRASIL, **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outras providências.** Brasília, 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/110.456.htm>. Acesso em: 24 mar. 2009.

BRASIL, **Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional .**Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.168p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Brasília: MEC, 1996.

COUTO-LENZI. Álpia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos . Vitória: AIPEDA, 2004.

_____, Alpha. **Como posso falar:** aprendizagem da linguagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1991.

COSTA, Lucyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

Declaração de Salamanca. **Linha de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade de Brasília:** CORDE, 1994.

DOMICIANO et al. **Educação Inclusiva: amparo legal, desafios na atualidade/des/publicações/AVIposgraduacao090713171511.pdf.** Acesso em: 14out.2008.

DORZIAT, Ana. **Metodologias especiais de ensino de surdos: análise crítica.** <http://www.ine.gov.br/ines-livros13/13-principal.htm>. Acesso em: 12fev.2009.

FERNANDES, Suely. **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação.** In: SKLIAR, C. (org). Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos. VOL.2 Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIL, Marta. **Deficiência auditiva e inclusão social.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/pgm5.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no papel de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KELMAN, Celeste Azulay et al. **A pessoa com surdez na escola.** In Alburquerque e Barbato (org). Desenvolvimento humano, educação, e inclusão Escola. Vol. 1. Brasília: UnB, 2010. p. 141-153.

LOPES, Maura Corcini. **A mediação material e signica no processo de crianças surdas.** In: Shliar, C. (org.). Educação e Exclusão: abordagens antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: mediação, 2008. p. 58-74.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica v.1.** Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004. 28p.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. **Audição em crianças.** 3. ed. São Paulo: Manole, 1989.

QUADROS, Ronice Muler de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SASSAK, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 19, n. 1, jan./jun. 2013

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. 2.ed. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-185.

_____, C. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 5-29.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação dos surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (org.). A intervenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, V. II. p. 9-2.