



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

A especificidade da surdez e a inclusão

Maria Cristina da Cunha Pereira

Como citar: PEREIRA, M. C. C. A especificidade da surdez e a inclusão. *In:* ROIO, M. D. **A Universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p293-301. DOI: <http://.doi.org/10.36311/2005.85-86738-27-1.p293-301>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A ESPECIFICIDADE DA SURDEZ E A INCLUSÃO

Maria Cristina da Cunha PEREIRA¹

Este trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a especificidade da surdez e a inclusão de alunos surdos em salas de aula com alunos ouvintes.

Para isto, é necessário que se faça um pequeno histórico sobre como tem se dado a educação dos surdos ao longo de tempo e algumas dificuldades que têm sido levantadas neste percurso.

Embora a educação de surdos tenha se iniciado no século XVI, as primeiras instituições-escola para surdos datam do século XVIII. Tratava-se de instituições residenciais nas quais o objetivo era mais reabilitacional do que educacional. Como aponta Bueno (1991), a instrução dada nas escolas para surdos não era a mesma dispensada às crianças normais, uma vez que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, enquanto que, na educação dos surdos o foco central residia na desmutização. Era-lhes fornecida uma educação básica, sendo a maior parte do tempo dedicada ao trabalho manual, o que possibilitaria ao aluno surdo tornar-se um ser produtivo.

Os alunos surdos, assim como os deficientes mentais, físicos e visuais, permaneciam nestas instituições durante anos, longe do convívio com as pessoas consideradas normais e recebendo uma educação de má qualidade.

Na década de 70, foi ganhando espaço a proposta de integração dos alunos deficientes nas classes dos considerados normais. Este movimento estava baseado no conceito de que o ambiente educacional deveria permitir às crianças deficientes a participação, o máximo possível, em procedimentos educacionais regulares. Deveria ser, portanto, minimamente restritivo (DAVIS, 1986).

Como ressalta Davis (1986), a interpretação de minimamente restritivo para uma determinada criança deve estar baseada no conhecimento das habilidades daquela criança e no que a escola pode oferecer. Assim, um ambiente minimamente restritivo para uma criança confinada a uma cadeira de rodas, em decorrência de uma paralisia dos membros inferiores, é diferente do que para uma criança surda, por exemplo. Para crianças com perda auditiva severa, um ambiente

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Centro de Educação, Departamento de Distúrbios da Comunicação.

menos restritivo se relacionaria, segundo a concepção de surdez e de aluno surdo da época, às habilidades de comunicação oral do aluno para participar de atividades junto com os ouvintes.

Tanto no Brasil como em outros países, a integração de surdos na escola se caracterizava por atendimento destes alunos em classes especiais até que pudessem ser integrados nas classes regulares em todas (integração total) ou em algumas atividades (integração parcial). A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Nenhuma atenção especial era dispensada aos alunos surdos, assim como a outros que apresentavam dificuldades, já que, no processo de integração, era o aluno que tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada (BRASIL, 2001).

Como conseqüência das dificuldades sentidas nas classes regulares, uma quantidade grande de alunos surdos, integrados nas classes comuns, acabava abandonando a escola e passava a engrossar a lista dos excluídos do sistema educacional.

Entre os critérios adotados para integração de crianças surdas, em classes regulares de ensino, estava a habilidade dos alunos em usar linguagem oral (QUIGLEY; PAUL, 1986). Também a aprovação ou retenção dependia, em grande parte, das possibilidades comunicativas dos alunos surdos.

A criança surda geralmente se saía bem na escola com os ouvintes enquanto era pequena. No entanto, quando crescia, a proficiência na linguagem oral respondia pela delimitação de dois grupos bem distintos de alunos surdos: os que falavam e os que não falavam. Os que não falavam permaneciam nas classes ou escolas especiais e os que falavam eram candidatos a frequentar escolas comuns (SVARTHOLM, 1997).

Convém lembrar que se, de um lado, as dificuldades enfrentadas nas classes regulares respondiam pela evasão de grande parte dos alunos surdos, por outro lado, a educação dispensada nas classes e escolas especiais era bastante insuficiente, levando muitas famílias a retirarem seus filhos da escola, por não perceberem avanços significativos.

Na década de noventa, um novo movimento se inicia, não só dos surdos, mas de todos os alunos considerados como tendo necessidades educacionais especiais, motivado, principalmente, pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca.

Segundo consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001),

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (UNESCO, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca, “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento.” Complementando esta idéia, o documento diz que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” .

Estes artigos, bem como muitos outros da Declaração de Salamanca, fundamentaram o capítulo V, que trata da Educação Especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Neste documento, a educação especial, como modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Serviços de apoio especializado deverão ser disponibilizados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (parágrafo 1).

Na prática, o que se observou foi um movimento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem considerar as suas especificidades. No caso dos surdos, a grande dificuldade de se expressar oralmente parece responder, pelo menos em parte, pela construção, por parte dos professores, de uma imagem diminuída em relação às potencialidades do aluno surdo.

Silva (2000) desenvolveu, em sua dissertação de mestrado, uma pesquisa que tinha como objetivo pesquisar a imagem que professores de escola regular tinham a respeito da surdez e do aluno surdo, bem como sobre o processo de aprendizagem do mesmo. Para isto, ela procedeu a entrevistas com sete professoras que tinham alunos surdos em sala de aula, bem como realizou observações da interação de sete alunos surdos, em classes regulares de ensino, na cidade de Campinas, São Paulo.

Os dados obtidos nas entrevistas com as professoras permitiram à pesquisadora estabelecer quatro categorias que, juntas, pareciam compor a imagem que cada professor tinha do aluno surdo. Foram elas: aspecto intelectual, comportamental, de linguagem e de aprendizagem.

Quanto ao aspecto intelectual, de um modo geral as professoras consideraram seus alunos surdos inteligentes, embora, na observação,

Silva tenha constatado que a maioria não parecia acreditar no potencial intelectual do aluno, na medida em que este era deixado de lado, copiando, ou não fazendo nada. Algumas forneciam as respostas para o aluno, justificando, assim, a imagem de que ele era capaz.

Quanto ao aspecto comportamental, as sete professoras afirmaram que a surdez não interferia ou influenciava o comportamento do aluno surdo. No entanto, a observação em sala de aula revelou que as professoras eram muito mais tolerantes com o aluno surdo do que com os demais, permitindo que ele se levantasse, andasse pela sala e incomodasse os outros.

Quanto ao aspecto da aprendizagem, todas consideraram que seus alunos surdos apresentavam condições de ter uma aprendizagem normal, ilimitada. Apesar desta afirmação, muitas acabaram admitindo que o seu aluno surdo não estava aprendendo. Para justificar as dificuldades dos alunos, algumas das professoras mencionaram o seu despreparo, a quantidade de alunos na sala de aula, a falta de assessoria, a necessidade de o aluno surdo ter um acompanhamento à parte, os problemas do sistema educacional, inclusive a maneira como está acontecendo a inclusão, os problemas de comportamento do aluno e o fato de ele não ouvir e não falar. Ainda que muitas destas queixas sejam pertinentes, não isentam o professor da sua tarefa de ensinar o aluno surdo.

Como conclusão de seu estudo, Silva (2000) afirma que, embora façam um discurso de que os alunos surdos têm todas as condições de serem incluídos, porque são inteligentes, aprendem e se comportam bem; na prática, eles são tratados como excluídos, pois se exige menos e se tolera muito mais deles do que dos outros alunos. Assim, ainda que pareçam defender uma possibilidade de inclusão dos alunos surdos, na prática, a atitude das professoras em relação ao aluno surdo é de exclusão.

Mesmo que o estudo de Silva se refira a um número restrito de escolas, os resultados por ela obtidos confirmam o que se tem apreendido da fala de professores, de familiares e dos próprios alunos surdos, que foram incluídos em grande parte das escolas regulares, em nosso país. Os professores, despreparados para lidar com as dificuldades dos alunos, e muitas vezes sem nenhuma orientação, excluem o aluno surdo das atividades da sala de aula, principalmente aqueles que não apresentam boa recepção e produção orais.

Constata-se, então, que, embora nos documentos oficiais, o aluno surdo, como todos os demais com necessidades educacionais especiais, deva ter respeitadas as suas especificidades, na prática é ele que tem que se adequar à classe regular, onde professor e colegas são ouvintes e falantes.

Por apresentar um impedimento na recepção da linguagem através da audição, a maior parte dos alunos surdos tem muita dificuldade em adquirir e usar uma língua na modalidade oral. Embora muitos surdos alcancem bons níveis de proficiência no uso da língua, esta não é a realidade da maior parte da população de surdos.

Expostos a uma língua falada na família, geralmente ouvinte, muitos surdos conseguem desenvolver algum nível de linguagem, no entanto não se pode dizer que tenham uma língua. A maior parte dos alunos chega à escola sem uma língua adquirida, cabendo a esta a tarefa de ensiná-la (PEREIRA, 2000).

Por desconhecimento, despreparo e mesmo impossibilidade, os professores das classes regulares tratam o aluno surdo como se ele tivesse língua, igual aos colegas ouvintes. Inicia-se a sistematização do português e é assim que, muitas vezes, o aluno surdo vai aprendendo o português. O resultado é uma língua fragmentada, com frases estereotipadas, desestruturadas e usadas repetidamente.

Considerando que o surdo tem um impedimento auditivo, é de se imaginar que ele seria beneficiado se o acesso ao conhecimento se desse através da visão. Estou me referindo à Língua de Sinais, que, por ser viso-espacial, não oferece qualquer impedimento para o surdo.

Estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais de diferentes países têm evidenciado que ela obedece aos mesmos critérios definidos para as línguas orais, com a diferença da modalidade de recepção/expressão: gestual/visual, em oposição à oral/auditiva das línguas orais. Além dos sinais produzidos com as mãos, as Línguas de Sinais empregam recursos não-manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, direção do olhar, o que permite a expressão de um número significativamente maior de informações lingüísticas. Por serem articuladas principalmente através do uso das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o uso do espaço que cerca o sinalizador (BAKER; PADDEN, 1978). No entanto, o uso do espaço é mais do que o simples resultado físico da modalidade visual/gestual; é parte integrante da gramática das línguas de sinais. Na construção do discurso em Língua de Sinais, por exemplo, o sinalizador faz uso de um sistema de referência rico, por meio do uso do espaço.

Os sinalizadores podem usar localizações arbitrárias atribuídas a áreas do espaço sinalizador para representar referentes e o apontar ou mesmo o olhar para aquele ponto será interpretado como se referindo àquele objeto (EMMOREY, 1993).

Pesquisas sobre aquisição das línguas de sinais por crianças surdas têm mostrado que as mesmas são adquiridas em um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes e na mesma época. Neste

sentido, o desenvolvimento lingüístico das crianças surdas se dá nas mesmas condições que o das crianças ouvintes (BELLUGI et al). A diferença está no fato de que as crianças surdas vão adquirir uma língua de sinais enquanto que as ouvintes uma língua oral.

O direito a uma educação que faça uso da Língua de Sinais está contido no artigo 19, da Declaração de Salamanca. Neste artigo, que dispõe sobre políticas educacionais, pode-se ler:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais.(UNESCO, 1994)

Embora na LDBEN, de 1996, o acesso à informação através da Língua de Sinais tenha sido apenas mencionado, ele está explicitado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicado em julho de 2001. Neste documento, pode-se ler, na página 16, o seguinte trecho:

Com relação ao processo educativo de alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-se aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada. Para assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.(BRASIL, 2001)

Aceitar que o surdo tem direito à língua de sinais implica mudar-se a concepção de surdez e de surdo, que, ao longo do tempo, tem permeado as práticas pedagógicas com alunos surdos, quer no ensino regular, quer no especial.

A surdez tem sido vista por muitos profissionais como patologia, como deficiência, e o surdo como deficiente. Sendo uma patologia, a surdez precisaria ser tratada, o que se poderia conseguir através da colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o surdo do grupo dos deficientes (SKLIAR, 1997). Para isto, todo um investimento é feito, no sentido de diminuir o seu déficit auditivo.

Nesta concepção de surdez, conhecida na literatura como clínico-patológica (SKLIAR, 1997), a linguagem oral é vista como

imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo-emocional e lingüístico do surdo.

Com base nesta imagem de surdez e de surdo, a educação se converte em terapêutica e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta, a audição, e sua conseqüência mais visível, a fala. Além disso, observa-se, como aponta Skliar (1997), um círculo vicioso: o educador parte da idéia de que seus alunos possuem um limite natural em seu processo de conhecimento, o que o leva a planejar aquém da capacidade do aluno; obtém resultados que estão de acordo com esta percepção e atribui o fracasso ao aluno. O aluno, por sua vez, elabora uma identidade deficitária em relação aos ouvintes, o que vai contribuir para os baixos resultados no seu desenvolvimento global. Concebidos como deficientes, não há um investimento por parte dos profissionais e nem mesmo da família e, como resultado, a maior parte dos alunos surdos sai da escola sem quase nada ter aprendido.

Uma mudança na concepção clínico-patológica da surdez consiste em conceber a surdez não como uma deficiência, que impõe inúmeras restrições ao aluno, mas como uma diferença, no sentido de que a falta de audição impõe uma diferença na forma como o indivíduo vai ter acesso às informações do mundo.

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de estes se constituírem em comunidade possibilita que compartilhem e conheçam as normas de uso desta língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (SKLIAR, 2001). Ela não só possibilita o desenvolvimento da potencialidade lingüística dos surdos como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos.

A língua de sinais anula a deficiência lingüística, conseqüência da surdez, e permite que os surdos se constituam como membros de uma comunidade lingüística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade.

Por ser uma língua viso-espacial, a Língua de Sinais permite que o surdo a adquira na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, é através dela que os alunos surdos poderão entender o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento de português (PEREIRA, 2000).

Não estou propondo que o professor ouvinte, da classe regular, deva usar a Língua de Sinais, mas que os defensores da inclusão reflitam sobre a importância da língua na constituição do indivíduo e, com base nesta reflexão, sejam propostas estratégias que possibilitem ao aluno

surdo o desenvolvimento de duas línguas: a de sinais, para que possa desenvolver-se cognitivamente, lingüisticamente, socialmente, na comunidade de surdos, bem como constituir uma identidade baseada em sucesso, e não apenas nos fracassos; e o português, que, oralmente ou por escrito, vai propiciar uma convivência mais bem sucedida com os ouvintes, bem como o acesso a todo o conhecimento disponível em português. Este é um desafio que a escola inclusiva tem que enfrentar.

CONCLUSÃO

Como lingüista, envolvida tanto na educação de surdos, como na formação de professores para surdos, considero fundamental que, em qualquer que seja a modalidade educacional – educação especial ou comum – em que esteja inserido o aluno surdo, deve-se propiciar condições para que este possa desenvolver-se, tanto do ponto de vista cognitivo, como social, afetivo-emocional e lingüístico.

Considerando-se que a surdez dificulta a aquisição de uma língua expressa na modalidade oral, uma escola que tenha como objetivo o desenvolvimento global do aluno surdo deve contemplar o uso da Língua de Sinais, a qual, por ser visual, não apresenta qualquer impedimento aos surdos. É evidente que o aluno surdo terá que aprender e usar o português, o que poderá se dar com base no seu conhecimento da língua de sinais.

Propiciar uma educação de boa qualidade para o aluno surdo é um desafio ainda não vencido por parte das instituições que atendem surdos, sejam elas comuns ou especiais. Cabe a nós, pesquisadores e formadores de professores, e aos profissionais da educação pensar em como possibilitar ao surdo a aquisição do português, o que não vai se dar simplesmente inserindo-o na classe com professor e colegas ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C.; PADDEN, Carol. Focusing on the nonmanual components of American Sign Language. In: SIPLE, P. (Ed.) *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press, 1978, p. 27-57.
- BELLUGI, U. et al. The acquisition of syntax and space in young deaf signers. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (Ed.). *Language development in exceptional circumstances*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 32-149.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

- DAVIS, J. Academic placement in perspective. In: LUTERMAN, D.M. (Ed.) *Deafness in perspective*. San Diego, California: College-Hill Press, 1986. p. 205-224.
- EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies on American Sign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 22, n. 2, p. 153-187, 1993.
- PEREIRA, M.C.C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: *Anais do Seminário Surdez: desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p. 95-100.
- QUIGLEY, S. P.; PAUL, P.V. A perspective on academic achievement. In: LUTERMAN, D.M. (Ed.) *Deafness in perspective*. San Diego, California: College-Hill Press, 1986. p. 55-86.
- SILVA, A B.P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKILIAR, C. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 106-153.
- SKLIAR, C. Problematizando los conceptos y las didácticas de la lengua escrita en la educación para sordos. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILÍNGÜE-BICULTURAL PARA SORDOS, 6., 2001, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago do Chile: Editora, 2001. CD-ROM.
- SVARTHOLM, K. La educacion bilingue para sordos. *El bilinguismo de los sordos*, Santa Fé de Bogotá, v. 1, n. 3, p. 29-36, 1997.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.