



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



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **Atendimento Educacional Especializado:**

Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade  
Maria Cecília de Moura

**Como citar:** MOURA, M. C. Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade. In: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 97-117. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p97-117>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-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.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDANTE SURDO – REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE, CULTURA E COMUNIDADE

*Maria Cecília de Moura*

## INTRODUÇÃO

O panorama da educação do surdo no Brasil mudou muito, nos últimos dez anos (LACERDA, 2006; LODI, 2004; MOURA, 2008), e ainda passa por um processo que, espera-se, faça com que essa educação possa vir a ser o que se deseja de uma educação de qualidade, isto é, que possibilite que os estudantes surdos possam estar no processo educacional de forma ativa e serem capazes, ao final desse processo, de estarem formados para realizarem o que desejarem para a sua vida.

Quando se pensa em educação para surdos, é preciso ter em mente que essa educação deve estar pautada por princípios que levem em consideração aspectos essenciais que devem ser levados em conta. Esses aspectos podem ser mais bem compreendidos quando fazemos uma

releitura do que já foi feito no mundo e no Brasil, no que se refere a formas e modalidades de educação.

Não desejamos, neste capítulo, entrar na história da educação do surdo de forma detalhada, já que ela pode ser vista de maneira aprofundada em outros textos ( BEHARES, 1990; MOURA; LODI; HARRISON, no prelo; MOURA, 2000; SANCHEZ, 1990), mas tentar apenas compreender o que aconteceu, quais as correntes políticas e ideológicas que determinaram diferentes abordagens e o que está sendo proposto, neste momento político histórico, e suas relações com o nosso foco neste capítulo – identidade, cultura e comunidade.

## UM POUCO DA HISTÓRIA

Na história antiga, o surdo não era considerado humano por não falar (LANE, 1989; MOURA, 2000) e, portanto, naquele momento, não se pensava em educação voltada para o surdo, pois toda e qualquer ação social deve pressupor o sujeito que deve a ela ser submetido. Não existindo sujeito, não existia nada que pudesse colocá-lo no mundo do conhecimento de modo formal. É importante notar que a questão de se perceber o surdo como sujeito ou não é o que o coloca na possibilidade de aprender já há tanto tempo. Não sendo humano, como estar no mundo como ser social?

Já na Idade Média, as forças da Igreja fizeram com que o surdo, por não poder receber os sacramentos por não conseguir falar, não seria imortal. Mais uma vez, na história, a humanidade do surdo lhe é negada e sua possibilidade de ser social, interdita.

Apenas na Idade Moderna é que teremos a possibilidade de reconhecimento do surdo como humano, mas apenas por razões econômicas. Esse reconhecimento viria junto com o que era considerado, na época, o que dava humanidade ao indivíduo – a fala – e que podemos perceber ainda permanece como verdade para muitos, até os dias de hoje,

Moura (2000, p. 16) esclarece:

A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título familiar. Vê-se, portanto, que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento

de técnicas para a oralização do Surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que se estende até os nossos dias.

A oralização era a forma de humanizar e se transforma na ferramenta que será utilizada por séculos, na educação dos surdos, com um período de suspensão apenas no século XVIII, com Abée de L' Epée, que, em 1755, fundou a primeira escola para surdos do mundo, em que lançava mão dos sinais utilizados pelos surdos para ensiná-los a ler, a escrever e, dessa forma, passar conhecimentos filosóficos e religiosos. Foi o primeiro movimento histórico que considerou os surdos na sua singularidade e cultura próprias, rompendo com a noção da necessidade de oralização e da necessidade de homogeneização para que o surdo fosse tomado como membro do grupo humano.

Vê-se que, até a Idade Contemporânea, os surdos, apesar de existirem, tinham até mesmo comunidades “não legalizadas”, porque não reconhecidas (afinal, como reconhecer o que não existe no mundo humano?), não sendo considerados como membros de direito da sociedade.

O interregno que se iniciou na França, com a utilização dos sinais em sua educação, foi interrompido com as decisões tomadas no Congresso de Milão, em 1880. Por meio das determinações desse congresso, tudo que pudesse fazer com que o surdo não se assemelhasse ao ouvinte foi banido: língua de sinais, professores surdos.

Isso pode ser visto nas resoluções abaixo:

1- Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem [...], [Este congresso] declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos-mudos.

2- O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias. (LANE, 1989, p.394).

O que mais impressiona nessa decisão é que o mundo todo acatou essa determinação. A língua, marca máxima da cultura surda, não seria tolerada e a diferença deveria ser anulada, para que se pudesse obter uma homogeneização de sujeitos, assujeitados ao que o grupo maior, mais poderoso, desejava. Essa decisão teve consequências importantes na escolarização dos surdos, e devemos entendê-la bem, para podermos pensar em modelos que possam ser eficientes no mundo da pós-modernidade.

O século XX foi marcado por avanços da medicina e da tecnologia que levaram a se acreditar que existiria uma possibilidade de cura para o surdo. Os conhecimentos médicos também avançaram muito e contribuíram para que essa crença fosse cada vez mais forte. Por essa razão, os surdos passaram a usar aparelhos auditivos cada vez mais potentes, técnicas de treinamento foram desenvolvidas e a escola aprendeu que deveria trabalhar com os surdos (não chamados de surdos, mas de deficientes auditivos), usando procedimentos que fizessem que eles aprendessem da mesma forma que os ouvintes. Pela fala, pelo aproveitamento de possíveis restos auditivos. Isso promoveu, no mundo todo, uma educação para os surdos que não cumpriu seu papel – os estudos americanos mostraram que os surdos saíam da escola com níveis de leitura não superiores aos do 4º ano (STEWART, 1993).

A língua de sinais só veio a ser reconhecida na segunda metade do século XX, apesar de estar milenarmente presente na sociedade. O trabalho de Stokoe (1960/1978), em 1960, provou do ponto de vista linguístico que a língua de sinais era uma língua verdadeira. A realidade se mostra comprovada pela academia. Mas, ainda se teria um longo caminho pela frente. A educação não seguiu, naquele momento, o que os estudos apontavam: que existia uma língua que deveria ser usada e respeitada para que se pudesse ter sucesso na educação do surdo.

Nas últimas décadas do século XX, verificou-se um movimento tentando reverter essa situação, com a criação de uma filosofia de trabalho que recebeu o nome de Comunicação Total, a qual deveria possibilitar o uso da língua de sinais, mas que acabou se rendendo ao desejo sempre presente de oralizar o surdo, sendo os sinais usados com esse objetivo, tendo sido a filosofia transformada em método. Novamente, a língua de sinais foi ignorada e a cultura surda não teve lugar na educação do surdo.

O final do século XX assistiu a movimentos políticos que deram voz às chamadas minorias, mas que tinham força política e econômica. É interessante conceituar aqui o que entendo por minoria. Amparo-me em Andersson (1994), para quem a classificação dos grupos humanos depende das relações estabelecidas e da capacidade de cada uma aceitar a outra, e não do tamanho de cada uma. Para ele, as minorias são aqueles grupos que, por origem étnica, raça, normas, valores ou linguagem, são sujeitos à discriminação ou à opressão. Foi a esses grupos oprimidos que os surdos se juntaram e, em conjunto com pesquisadores da área, requisitaram seus direitos. Esse movimento surtiu efeitos benéficos que ainda não podem ser medidos em toda a sua extensão, por estarem ainda engatinhando. Muitos trabalhos científicos nasceram desse movimento, e a produção científica brasileira na área, que era extremamente tímida até vinte anos atrás, cresceu muito. Muitos surdos tiveram a possibilidade de ascender a cursos de Pós-Graduação e passaram a produzir obras científicas de peso. Esse movimento, pela sua característica política, pois a pesquisa tem poder político, levou a mudanças legais que elencamos abaixo.

Uma dessas conquistas, que marcou a educação dos surdos no século XXI, foi o reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais), em 2002, pela Lei 10.436. Em 2005, tivemos a publicação do Decreto 5626, que, entre inúmeras providências, estabelece a necessidade de educação bilíngue para os surdos, como se pode ver no Capítulo VI, artigo 22:

#### DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1 o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Entre 2005 e 2011, muitas dúvidas surgiram com relação a que se a educação bilíngue para surdos tornaria ou não uma realidade para os surdos, no Brasil. Em 17 de novembro de 2011, o governo federal, no lançamento do Plano Viver sem Limites, estabelece, pelo Decreto 7611, que o decreto 5626 deve ser seguido, garantindo, pelo menos na palavra da lei, a educação bilíngue. Qual seria essa educação bilíngue é ainda objeto de preocupação para aqueles preocupados com uma educação de qualidade para os Surdos no Brasil.

Em 29 de maio de 2012, o relator das mudanças no novo Plano Nacional de Educação (PNE) – PL 8035/10 apresentou uma mudança à Meta 4 do texto, sobre a educação para pessoas com deficiência:

As mudanças colocam como meta a inclusão de alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência, mas não deixa de fora as escolas especiais. Quanto às bilíngues, são escolas com currículo normal, e, pelo novo texto, sua expansão deve fazer parte das metas do PNE. (BRASIL, 2012).

Veremos, ao final deste capítulo, no que pode se constituir a educação bilíngue para surdos e suas relações com o tema que desejamos aqui explorar.

Antes de passarmos para o próximo tópico, é importante ressaltar qual deve ser o papel da escola. Esse papel deve estar além do que se coloca, no que se relaciona ao aprendizado formal. Sabe-se, obviamente, que o domínio de habilidades específicas (quaisquer que sejam elas, mas que têm seu início no aprendizado real da leitura e da escrita, no letramento) tem enorme importância na vida de qualquer indivíduo, mas que, para que aconteça de forma plena, depende de muitos outros aspectos que elencaremos, no decorrer deste capítulo.

Com efeito, abordamos neste trabalho questões que deveriam ser objeto de preocupação, no campo da educação, mas que são muitas

vezes menosprezadas, especialmente na educação do surdo. Referimo-nos de forma mais enfática aos problemas ligados à Identidade, Cultura e Comunidade Surdas.

Muitos podem se indagar: qual a relação das questões identitárias e culturais surdas que podem influenciar ou estar associadas à escola? Talvez devêssemos, em primeiro lugar, tentar entender e conceituar esses aspectos, para que possamos compreender a sua importância nas questões educacionais relacionadas ao indivíduo surdo.

### **CULTURA SURDA**

Conceituar a cultura é tarefa difícil, mas esse conceito deve ser bem compreendido se, como desejamos, ele seja incorporado à educação do surdo, como esperamos que seja.

A cultura não pode ser concebida simplesmente como hábitos comuns a grupos humanos. A forma de se vestir, a comida que é típica de um ou de outro lugar refletem a cultura de um povo ou de um grupo, porém, refletem mais do que isso: o que é ou não permitido àquele grupo. Essa autorização é social e política e enfoca o desejo dos que detêm o poder e que desejam que essa ou aquela forma de agir seja perpetuada, por questões econômicas ou de poder.

A definição de cultura de Turner (1994, p. 442) ilustra bem esse conceito:

Duas características do conceito antropológico da capacidade para a cultura são particularmente relevantes [...]: seu caráter inerentemente social e sua plasticidade virtualmente infinita. A capacidade para cultura não é inerente aos indivíduos como tal, mas surge como um aspecto da vida social coletiva com seus acompanhamentos de reprodução humana e social conjuntas. Sua quase infinita maleabilidade, entretanto, significa que não existem virtualmente limites aos tipos de grupos sociais, redes ou relações que podem gerar uma identidade cultural própria.

Moura (2000) analisa essa definição, enfatizando que a cultura não deve ser vista como incluída numa etnia, numa nação ou numa

nacionalidade, mas como um espaço de direitos grupais para a determinação própria de grupos.

Quando pensamos nesse conceito e na questão do surdo, de sua língua e de sua forma particular de estar no mundo, percebendo o mundo pelo canal visual, podemos imaginar que a sua cultura é estabelecida de forma marcada pelo que é transmitido visualmente: uma língua visoespacial, a obtenção de informações pelo que é percebido pelo olhar, uma arte que transmita a forma pela qual o surdo vê e introjeta o mundo ao seu redor. Podemos imaginar que isso seria absolutamente normal, porém, se retomarmos o que aqui já foi discutido, com relação à educação do surdo na história, podemos perceber que a sociedade em geral não permitiu que essa forma de expressão de cultura fosse facultada livremente ao surdo.

A língua de sinais foi impedida de ser usada na educação por muitos séculos e, se nos detivermos apenas nos últimos 130 anos, poderemos ver isso de forma imperiosa. Se entendermos que a língua é a expressão em essência de uma cultura, a proibição da língua de sinais se configura como a interdição de uma condição primordial da comunidade surda. Outras expressões da cultura surda, em decorrência desse cerceamento primeiro, foram igualmente interditas.

Pode-se perguntar, por conseguinte: a língua de sinais desapareceu? Sabemos que não. Ela se manteve viva, mas de forma quase que clandestina, usada onde quer que os surdos se encontrassem, de maneira que pudessem se comunicar de forma fluida, mas não a tendo possibilitada no lugar em que deveriam poder usá-la para obter conhecimento: na escola.

Outra pergunta que deve ser respondida, para que possamos pensar em propostas que não sejam detidas por impedimentos já vividos é: qual a razão dessa proibição? Por que um grupo impede que outro grupo use a sua língua. Razões de unificação de um país, como foi o caso da Itália, na época do Congresso de Milão (SKLIAR, 1996); unificação da língua, nos Estados Unidos; mas, de forma inequívoca, a incapacidade humana de lidar com a diferença (GOFFMAN, 1988). Dominar e fazer com que o que é conhecido pelo conquistador seja predominante faz parte da história da humanidade e deve ser compreendido como algo que não precisa fazer parte de um mundo globalizado, em que diferentes culturas e

línguas convivem, numa troca que tem servido para enriquecer o universo humano.

Isso pode ser visto em Hall (2006, p. 16):

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta —isto é, pela supressão forçada da diferença cultural...Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada...Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro, que ser “esquecidos”, antes que se comece a forjar a lealdade com uma identidade nacional mais unificada, mais homogênea.

Essas considerações podem ser ligadas à questão do uso da língua de sinais – Libras – na educação do surdo. Retomaremos essa questão, quando especificarmos seu uso em ambientes bilíngues, como prega o governo.

Tendo sido visto que a língua é aspecto importante de uma cultura e que pode ser (ou não) permitida por uma cultura dominante, temos que ver outros aspectos da cultura que devem ser preservados, quando pensamos na educação de surdos. Em primeiro lugar, em um ambiente em que as culturas podem conviver de forma pacífica, todas as suas manifestações devem poder estar presentes.

Mas, afinal, quais são as outras manifestações da cultura surda? Temos a arte surda, ainda pouco entendida no Brasil, mas presente em todo o mundo, por meio de quadros. Bahan (2011) nos traz a questão do mundo sensorial e como ele é percebido e vivido pelos surdos, com exemplos que nos levam a compreender a riqueza dessa cultura. Ver o mundo por meio dos olhos faz com que as manifestações artísticas sejam representadas de outra maneira. Isso pode ser percebido em quadros que revelam a importância das mãos, na vida dos surdos. Bahan, citando Hall (1982, p. 2) salienta: “Pessoas de culturas diferentes não só falam línguas diferentes, mas, o que é possivelmente mais importante, habitam diferentes mundos sensoriais.” Dessa forma, os indivíduos interpretam de forma diferente seus sentidos, de acordo com a necessidade social e cultural na qual se encontram (DWEK; ALBANO; MOURA, 2012).

Assim, podemos ter muitas manifestações culturais diferentes das conhecidas pelos ouvintes, quando tratamos do universo surdo. Vejamos algumas.

Há o teatro surdo, realizado com atores e atrizes surdos, com autores surdos ou ouvintes que comungam o mesmo desejo – o de expressar a arte pelas mãos. Temos alguns exemplos desse teatro, no Brasil, ainda de forma incipiente, mas que demonstram que se pode ter essa arte muito bem representada aqui. Como exemplo máximo dessa manifestação, pode-se citar o IVT – *International Visual Theater* – comandado por Emanuelle Laborit, atriz surda, ganhadora do prêmio Molière, na França, e que propõe um teatro surdo que possa ser visto por ouvintes e surdos. Uma magnífica forma de se divulgar a arte surda.

Temos ainda a poesia surda, representada pelas mãos e que usa a língua de sinais para transmitir a beleza de ideias e sentimentos. Difícil de ser compreendida pelos ouvintes? Sem dúvida, a não ser que eles conheçam profundamente a língua de sinais. Todavia, é um aspecto importante da cultura surda que necessita ser compreendida como uma manifestação cultural que deve estar presente na educação de surdos.

De fato, é disso que queremos tratar aqui. Aspectos que têm sido negligenciados, quando se pensa em educação dos surdos. A língua de sinais é amplamente citada e considerada essencial, mas apenas ela não basta. Aspectos culturais devem estar presentes, como estão quando se pensa na educação de ouvintes. Retornaremos a essa questão, ao final deste capítulo, quando elencarmos as atividades práticas que podem contemplar a cultura surda na escola.

A não presença da língua de sinais, na escolarização do surdo, tem sido largamente discutida, mas pouco se fala das questões culturais surdas que não se apresentam no cotidiano da escola com surdos, seja nas bilíngues, seja mais ainda, nas inclusivas. O resultado dessa ausência é que, para o surdo, existe apenas uma manifestação cultural, aquela dos ouvintes. É de extrema importância que ele possa saber, se apropriar da sua cultura e, mais do que isso, se orgulhar dela. Saber-se surdo com valores humanos e com valores ligados a sua própria comunidade será essencial, para que ele possa se colocar no mundo de forma íntegra (MOURA, 2008). A

formação de uma identidade, em que ele se veja como ser completo e não como alguém que teria que ser como o ouvinte, passa pela confrontação com seus aspectos culturais que são de propriedade de um grupo que lhes permite ser o que são.

Aspectos culturais também presentes na vida dos surdos e que têm sido retratados em filmes – que vêm dos Estados Unidos – e em livros (*Law and Order; CSI; Som e Fúria*) mostram o orgulho surdo de se ter um filho surdo na família. Esse fato é um choque para muitos ouvintes, porém, mostra o que acontece, quando uma cultura é bem assimilada por um grupo. É uma cultura que demonstra que ser surdo não é algo que deve ser visto como inferior ou que deva ser escondido. Lewis (1995) enfatiza que, na educação de surdos, é muito importante fazer com que as crianças surdas percebam que ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, e de que ser ouvinte não é pior ou melhor do que ser surdo.

Estar numa comunidade em que a maioria das pessoas é ouvinte pode levar as crianças que nascem em famílias de ouvintes (o caso de 95% das crianças surdas, no Brasil e na maioria dos países do mundo) a imaginarem que ser ouvinte é melhor e mais valorizado do que ser surdo.

Todos os aspectos aqui elencarmos se referem às questões culturais: os valores que são considerados bons, o que deve ser valorizado, o que pode ser apreciado. Veremos posteriormente como esses aspectos podem e devem ser vistos e aproveitados no ambiente escolar bilíngue.

## COMUNIDADE SURDA

Referimo-nos acima à comunidade surda. Esse é um tópico que ainda suscita muitas discussões e muitas vezes desconforto naqueles envolvidos com a educação e com a reabilitação dos surdos. É comum se ouvir falar de gueto surdo, mesmo em ambientes em que o conceito de comunidade já deveria ser mais bem compreendido, como entre gestores e professores.

Para muitos, a comunidade surda serve para que eles se isolem do mundo e passem a conviver apenas com surdos, sem se preocupar em se relacionar com os ouvintes. A comunidade surda seria, assim, um

elemento segregador dos surdos, os quais seriam enclausurados e perderiam a possibilidade de se integrar com os ouvintes. Na verdade, temos que conceber a comunidade surda como um fenômeno que não é imposto por nenhum grupo. Ela é produto do desejo dos surdos de se juntarem para poderem usufruir de uma forma fácil de interação e de comunicação. Destaca Moura (2000, p. 71), que cita Bernard Mottez (1990), sociólogo surdo:

[...] coloca estes lugares na categoria de postos onde a pessoa aprende a se tornar uma pessoa surda. Para ele é através deste aprendizado que o surdo vai aprender a se locomover com dignidade e efetividade (sem estar sempre se representando como deficiente) no mundo dos ouvintes. É aí que ele pode aprender as regras sociais de inter-relação, através de uma linguagem e de uma comunicação clara para ele. Nestes locais ele pode esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar.

É importante se observar que as comunidades surdas, assim como a língua de sinais, como já foi apontado neste texto, não cessou de existir, mesmo com a proibição de uso da língua de sinais nas escolas e na não existência de professores surdos que poderiam levar os estudantes surdos a se juntarem em comunidades. Essa comunidade é um fenômeno natural, que ocorre pelo desejo de seus membros e que possibilita, ainda quando impedida pelos meios formais, que a cultura surda se mantenha viva, assim como a língua.

Novamente se questiona se a comunidade majoritária tem o direito de evitar que um fenômeno social espontâneo aconteça apenas porque isso incomoda o que os que são maioria e que pensam que devem ditar formas de comportamento.

Se, para os surdos, estar apenas com os ouvintes fosse o desejado, eles o fariam. E não se pode dizer que estar na comunidade surda impeça que eles convivam com a comunidade ouvinte. Os que ouvem estão

sempre presentes em suas vidas. Na família, nos vizinhos, no ambiente de trabalho, para os mais velhos. Se essa comunidade ouvinte fosse suficiente para suprir a necessidade de socialização dos surdos, eles não procurariam organizar e frequentar a comunidade majoritária.

Não se trata de desejar a organização de uma comunidade que enfrente a comunidade majoritária, porém de se ter um lugar em que iguais encontrem iguais, falem de problemas semelhantes, se divirtam de forma semelhante e fortaleçam os laços identitários.

Já no Congresso de Milão se acreditava que a comunidade surda fosse prejudicial aos surdos (PADDEN; HUMPHRIES,1988) e que a escola de surdos e o uso da língua de sinais seriam elementos que levariam a esse convívio que isolaria os surdos. Na verdade, o medo maior foi, e é, o fortalecimento da comunidade surda, que, se encontrando e estabelecendo laços, poderia ter força política que levaria à reivindicação de medidas que seriam do desagrado das políticas formais. Não se pode negar que, além de oferecer um ambiente agradável para os surdos, essas associações de surdos fortalecem e permitem que metas políticas e educacionais possam ser traçadas de maneira mais planejada e organizada, possibilitando que os objetivos possam ser perseguidos com maior oportunidade de sucesso. E isso é saudável para qualquer sociedade que se diga democrática.

Empenhar esforços para que o desejo da comunidade surda não seja uma realidade e realizar ações para que isso aconteça deriva de motivações políticas de hegemonização que levaria, segundo os que defendem essa posição, a uma sociedade em que todos seriam iguais. Essa é uma realidade que não existe. Somos diferentes em muitos aspectos, e essas diferenças nos enriquecem em todos os aspectos, tanto nas artes como em quaisquer outras manifestações culturais ou simplesmente humanas.

Pode-se pensar que a tentativa de desmoronamento das escolas para surdos, chamadas de especiais, tem seu cerne no desejo de se anular as diferenças, pois, como já comentamos, o ser humano não suporta lidar ou conviver com o que é diferente. Acabar com a escola de surdos, para muitos, exterminaria com a língua de sinais, com a comunidade surda, mas principalmente com a possibilidade de força que, unidos, os surdos têm. Saber sobre a história mostra que isso não é verdade, pelo menos no

que se refere à aniquilação da língua de sinais e da comunidade surda. Essa ação solaparia a força que vem sendo conseguida desde o final do século XX, mas jamais impediria que os surdos se reunissem e encontrassem seu lugar, como membros de um grupo.

A possibilidade que se coloca atualmente de criação de escolas bilíngues, no cenário da educação brasileira, implica que a comunidade surda poderá estar mais bem organizada. Professores surdos terão seu lugar no cenário educacional e fornecerão modelos importantes na formação de identidades surdas de alunos que necessitam de modelos semelhantes a eles, na sua diferença.

Isso nos remete ao último ponto que desejamos explorar, neste capítulo, antes de tratarmos da forma pela qual uma escola bilíngue deve ser estruturada nos aspectos aqui vistos, para que se possa configurar como uma escola bilíngue para surdos de real eficácia.

## IDENTIDADE

Quando pensamos em identidade, devemos fazê-lo levando em consideração o contexto social em que o indivíduo se constitui.

Quando um bebê nasce dentro de uma família ouvinte, ele já tem sua identidade de ouvinte pressuposta, de sorte que tudo o que é falado para e sobre o bebê revela essa suposição. E é natural que assim seja. Isso é o conhecido e o esperado.

Por sua vez, quando se descobre que o bebê é surdo, tudo muda de figura. O desconhecido se coloca em cena e se sabe que aquilo que não se conhece não é visto ou não compreendido. Os pais passam a tratar o bebê como alguém que, mais do que não ouvir, não virá a falar. E isso é aterrorizante. Os profissionais da saúde, procurados, prometem que, se os pais colocarem aparelhos auditivos no bebê, fizerem implante coclear e realizarem treinamentos, farão com que seu filho se comporte como um ouvinte:

[...] a detecção de alterações auditivas e a intervenção (estimulação auditiva e/ou protetização) iniciadas até os seis meses de idade garantem à criança um desenvolvimento de linguagem (receptiva e expressiva), bem como seu desenvolvimento social, comparáveis aos das crianças normais da mesma faixa etária. (CHAPCHAP; RIBEIRO; SEGRE, 2001, p. 59).

Já se pode questionar se a criança não seria normal, se não se desenvolvesse como uma criança ouvinte, mas esse é o primeiro aspecto que aponta para a não normalidade da criança surda e da necessidade de “conserto” dessa criança.

Por que esse aspecto é importante para o desenvolvimento de nosso tema ligado à identidade? Porque é nesse momento que os pais, sem saberem, iniciam o processo de construção de uma identidade para seu filho, baseada no que ele não é, isto é, um ouvinte, “normal”.

Para Ciampa (1990, p.171), “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a)”. A criança, exposta ao desejo dos pais, que pode ser compreendido, desde que desconhecem o que é um surdo e suas possibilidades no mundo e são alimentados pelo sistema de saúde, com a promessa de restauração da normalidade tão desejada, não pode reagir sobre a estrutura social que lhe impõem uma normalidade que jamais será alcançada, até porque a normalidade depende do lugar em que se está. Ela também é um fenômeno cultural.

E, assim, ela cresce, sob esse desejo de normalização, realizando treinamentos que visam, não ao aprendizado de uma forma de comunicação (oral) que poderá lhe ser útil na convivência com os ouvintes e na área de trabalho, mas à busca de uma normatização. Essa construção, obviamente, realizada pela sociedade e pelos primeiros membros com que a criança tem contato, a família, pode ser o fardo a ser carregado pelo indivíduo por muito tempo em sua vida.

Estamos mencionando, assim, à construção da identidade:

[...] A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais [...] As estruturas sociais históricas particulares engendram tipos de identidade, que são reconhecíveis em casos individuais. (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 228, 229).

Se, no seu processo de construção de identidade o que lhe é dado é se comportar como um ouvinte, mesmo não o sendo, isso gerará

uma impossibilidade de vir a ser que deve ser combatida a qualquer custo (MOURA, 2005). Contudo, para a sociedade, mesmo que o surdo fale, ele ainda se configura como estranho e, na verdade, como um falante defeituoso.

Assim, se entendermos que, “[...] como ser social, sou um ser posto” (CIAMPA, 1990, p.164), e o surdo permanece com a identificação de não dotado da qualidade de falante, ou do falante desejado, ele só tem uma possibilidade: constituir-se como imperfeito.

Habermas (1990, p. 22) ressalta que “[...] ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele [...] enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo [...]”

Nesse fazer comunicativo, imperfeito, frente ao que a sociedade lhe coloca como meta, a construção de sua identidade sofre sob o impacto dessa busca que nunca encontra o seu objeto – uma identidade calcada no que ele não é – ele é surdo, não importa o quanto busque a normalidade prometida.

E o que a escola pode fazer, em face desse quadro em que a identidade pressuposta não é alcançada? Veremos isso em na próxima seção.

## **PAPEL E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA**

A escola pode receber o surdo numa proposta inclusiva ou pode-se ter a escola bilíngue para surdos.

Apenas para termos clareza do que tratamos aqui, vamos entender o que é uma escola bilíngue para surdos.

Como já foi explicitado, a escola bilíngue é uma conquista do movimento surdo e de profissionais que atuam na área, os quais reivindicam uma educação que contemple a língua de sinais para o surdo. Alguns modelos foram criados e são desenvolvidos no mundo. O que é mais conhecido com relação à educação bilíngue para surdos é que a primeira língua deve ser a língua de sinais e a segunda língua deve ser a do país em que ele vive. Para alguns, a segunda língua deveria ser a escrita e, para outros, a língua oral. Mas, nas duas formas, a língua de sinais deve ser a base para o ensino da segunda.

A ênfase é colocada, quase sempre, na questão da língua. Todavia, o que não deve ser esquecido é que, para que o bilinguismo seja realmente efetivo, é necessário que outros aspectos sejam contemplados.

Para além da língua, a questão da identidade e da cultura deve estar presentes na educação do surdo, não importando como o bilinguismo será implantado, se numa escola bilíngue ou numa classe bilíngue dentro de uma estrutura de escola regular (MILLER, et al. 2011).

Estudos realizados em propostas bilíngues para ouvintes de comunidades linguísticas minoritárias revelam a importância de ensino na língua materna e da manutenção dos aspectos culturais trazidos pelos grupos minoritários (LEWIS, 1995).

Além disso, temos que pensar no papel da escola, no que se refere às questões identitárias. Conforme se verificou, a família tenta, apoiada pelos profissionais da saúde, fazer com que a criança surda se comporte como um ouvinte, o que a leva a desenvolver uma identidade baseada no que ela não é. Sabemos da importância da família na socialização primária da criança, porém, a escola também tem um papel muito relevante nesse processo. Falamos da socialização secundária (BERGER; LUCKMAN, 1973), em que outros que são significativos para o indivíduo o levam a compreender qual o seu papel no mundo e quem é, frente ao mundo social.

No caso do surdo, o papel da escola bilíngue é essencial para que ele possa estabelecer uma identidade de ser possível. Possível de linguagem compartilhada, de vir a ser, frente a outros adultos que são iguais a ele, na condição de surdo e de estar no mundo, sem precisar ser igual a quem é basicamente diferente dele.

Salientam Berger e Luckmann (1973, p. 205):

A realidade subjetiva depende assim sempre de estruturas específicas de plausibilidade, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para sua conservação. Só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância em um meio que confirma esta identidade.

É esse o papel da escola: dar uma condição de plausibilidade ao estudante surdo que se estabelece, então, como capaz.

Mas, como fazer isso? Como levar ao estudante surdo os elementos necessários para que essa educação bilíngue se configure como real e efetiva, na sua atuação?

Em primeiro lugar, os membros da escola – professores, coordenadores, funcionários – devem estar cientes de que o surdo tem uma cultura própria, a qual habita para além da língua (MOURA; HARRISON, 2010).

Deve ser compreendido também que a comunidade surda é de importância fundamental para que o aluno possa se coconstituir como ser social. Tendo esse conhecimento, o professor poderá montar situações em que a cultura surda possa estar presente na sala de aula, por meio de atividades que a coloquem presente, sempre que possível. Esse será, para muitos estudantes, o único lugar em que ela poderá ser vivenciada pelos alunos. Fazer com que os alunos produzam arte, sob a forma de poesias, acrósticos em Libras, teatro e arte visual é uma forma de trazer a cultura para eles. Qualquer manifestação artística e cultural surda deverá ser apresentada aos alunos. A internet pode ajudar muito, nessa tarefa.

Levar os alunos a conhecer outros surdos de outras escolas, adultos que trabalham em diferentes segmentos da sociedade, associações e clubes de surdos fará com que eles descubram a comunidade surda e saibam das diferentes possibilidades de vir a ser.

A função da escola é maior do que as tarefas ligadas ao ensino e à aprendizagem. Educar tem que significar socializar e preparar o indivíduo para estar no mundo e, muitas vezes, para o surdo, esse é o único lugar em que ele tem a possibilidade de construção de uma identidade íntegra, baseada no que ele é e pode vir a ser.

Para terminar, gostaria de citar um colega da Comissão Intersetorial de Saúde da Pessoa com Deficiência no Ministério da Saúde, Volmir Raimondi. Ele nos diz: “O aluno (surdo, cego, com qualquer tipo de diferença) está dentro da escola, mas não está incluído no sistema educacional”.

Inclusão educacional para o aluno surdo deve significar mais do que ele apenas aprender (apesar de ter que significar também aprender – para que não fique a ideia de que o aprendizado não é importante),

mas deve se estabelecer como um lugar de constituição de identidade e de pertinência cultural e grupal. Para ele, repetimos, muitas vezes, esse é o único lugar para tanto.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSSON, Y. Deaf people as a linguistic minority. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). *Bilingualism in deaf education: international studies on sign language and communication of the deaf*. Hamburg: Signum Press, 1994. p. 9-13.
- BAHAN, B. Sentidos e cultura: explorando orientações sensoriais. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011. Cap. 7.
- BEHARES, L.; MASSONE, M.; CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcción de saber y relaciones de poder. In: MASSONE, M. et al. *Problemática del sordo y su influencia en la educación. Instituto de ciencias de la educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1990. p. (Cuadernos de Investigación, n. 6)
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 05 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *PL 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br/pne/2011/03/29/projeto-de-lei-803510-pne-2011-2020/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- CHAPCHAP, M.J.; RIBEIRO, F.G.S.M.; SEGRE, C.M. Triagem auditiva neonatal. In: FONSECA, V.R.J.R.M. *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001. p. 59-91.
- CIAMPA, A.C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- DWEK D.; ALBANO L.; MOURA M.C. *O Surdo e o psicólogo: libras ou o intérprete?* Trabalho de Iniciação Científica. PUCSP, São Paulo, 2012.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARLAN, L. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1989.
- LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedex*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago., 2006.
- LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1989.
- LEWIS, W. *Bilingual teaching of deaf children in Denmark: description of a project 1982-1992*. Denmark: Doveskolernes Materialcenter, 1995.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. São Paulo, 2004. 282f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MILLER, C.D. et AL. Escola para surdos na Austrália: visitas e impressões. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2011. p.
- MOTTEZ, B. Deaf Identity. *Sign Language*, v. 68, p. 195-216, Fall, 1990.
- MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*, Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- \_\_\_\_\_. ; et al. Fonoaudiologia, pedagogia e surdez: reconstruindo Picasso. In: PAVONE, S.; RAFAELI, Y. *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 199-211.
- \_\_\_\_\_. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008.
- \_\_\_\_\_. ; HARRISON, K. P. A inclusão do surdo na universidade: mito ou realidade? *Cadernos de Tradução: estudos em tradução e interpretação de línguas de sinais*, Florianópolis, v.2, n.26, 2010.
- \_\_\_\_\_.; LODI, A.C.; HARRISON, K. P. O surdo na história: da antiguidade ao século XXI. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Tecmedd (No Prelo).
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America*. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- SÁNCHEZ, G.C.M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SKLIAR, C. La historia de los sordos: una cronología de malos entendidos y de malas intenciones. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LOS SORDOS, 3. 1996, Merida, Venezuela, *Anais...* Merida, Venezuela, 1996.

STEWART, D. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 94-104.

STOKOE, W. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 2nd ed., revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1978.

TURNER, T. Anthropology and multiculturalism: what is antropology that multiculturalists should be mindful of it? In: GOLDBERG, D. (Ed.). *Multiculturalism: a critical reader*. Massachusetts: Blackwell, 1994. p. 406-425.