



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PERCALÇOS, DILEMAS, CONQUISTAS E DESAFIOS NAS TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Carlos Erick Brito de Sousa

Universidade Federal do Maranhão, e-mail: carloserickbrito@gmail.com

*O voo da gaivota, de Emmanuelle Laborrit.
Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente.
Não sou. Sou surda.
Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz,
meus olhos são meus ouvidos.
Sinceramente nada me falta.
É a sociedade que me torna excepcional...*

Resumo: O presente trabalho realiza uma investigação a respeito das trajetórias da educação de surdos, a qual ainda tem muito a ser desvelada, uma vez que predominam as versões dos ouvintes. Nesse sentido, recorre à pesquisa bibliográfica, no intuito de ressaltar alguns processos históricos que demarcaram a constituição desses processos educacionais. Observa-se que cabe resgatar e dispor um espaço legítimo para os Surdos, a fim de que estes possam contar suas próprias histórias. Trata-se de um contexto de lutas políticas dos Movimentos Surdos, onde determinados métodos de ensino, como o *oralismo* e a *comunicação total*, não se mostraram plenamente adequados a estes âmbitos formativos. Na atualidade, predominam as propostas educacionais *bilíngues*, nas quais a língua de sinais é apresentada como a primeira língua. É necessário fortalecer este contexto educacional para e pelos Surdos, tendo em vista o fomento às prerrogativas essenciais à conquista de seus direitos.

Palavras-chave: Educação. Comunidade Surda. História.

Introdução: em busca de uma comunicação própria dos Surdos

Embebidos da Cultura Surda¹, iniciamos este percurso pelas trajetórias da educação de surdos, histórias que ainda têm muito a ser desveladas, principalmente pelos participantes de Comunidades Surdas, uma vez que predominam nas narrativas, que procuram preencher as lacunas ou encaixar novos fragmentos nesses esparsos registros, as versões erigidas pelos ouvintes. Cabe, então, resgatar e dispor um espaço legítimo para os Surdos, a fim de que estes possam contar suas trajetórias, recuperando as reminiscências dos que “ouvem pelos olhos”, revertendo as perspectivas de uma sociedade que os torna “deficientes” ou “excepcionais”.

Este trabalho surge de um desafio proposto após a finalização de um Curso de Libras (para ouvintes), através do incentivo à imersão na Cultura Surda e nas diferentes

¹ A palavra Surdo(a) vem grafada aqui, em alguns momentos, com S (maiúsculo) porque concordamos com a indicação de Felipe (2001), de que se trata de pessoa que luta por seus direitos políticos, linguísticos e culturais. Esta autora acrescenta que a denominação se dirige às pessoas que já estão inseridas nesses âmbitos de debate e de fomento às lutas mencionadas.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

iniciativas de pesquisadores/militantes, inclusive muitos destes Surdos, que buscam tentativas de reconstituição das trajetórias educacionais de surdos. Convocados a dialogar conosco, neste processo, estão autores como: Rinaldi (1997); Perlin (1998); Skliar (1998); Felipe (2001); Albres (2005); Machado (2005); Machado e Silva (2006); Perlin e Strobel (2006); Sá (2006); Pinto (2007); Rodrigues (2008); e Vilela (2010). Estes referenciais nos disponibilizam importantes pistas para trilharmos por este percurso, ainda repleto de lacunas, e contradições, da educação de surdos.

Diante do predomínio da linguagem falada, da oralidade, durante muito tempo, as crianças surdas foram desprezadas, consideradas irracionais, anormais, e pouco desfrutavam de direitos fundamentais, estando a educação incluída nesta condição. Rinaldi (1997) relata que as pessoas surdas, especialmente as que não falavam, eram proibidas de casar, possuir ou herdar bens. Ademais, acreditava-se que não seriam capazes de adquirir conhecimentos, dessa forma, eram privadas de processos de alfabetização e escolarização. Ao retratar esta realidade, Rodrigues (2008) destaca que a história dos surdos começou “triste, muda e dolorosa”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Perlin e Strobel (2006) expõem que uma breve análise das histórias sobre a educação de surdos nos permite uma reflexão de como o sujeito surdo foi tratado e “educado” através dos tempos, e conseqüentemente, sobre as atitudes hodiernas de alguns profissionais da Saúde e da Educação, os quais promovem estereótipos reguladores das diferentes representações na educação de surdos. Entretanto, as autoras rebatem estas posturas, alegando que o desafio para as Comunidades Surdas é construir novas histórias culturais, em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, com a valorização de sua língua e a emancipação destes sujeitos.

Dando continuidade a esta discussão, Machado e Silva (2008) explicam que tais mudanças estruturais e metodológicas estão centradas na problematização do tema inclusão/exclusão social, tendo em vista a proposição de uma escola que possa convocar e acolher a todos em suas diferenças, o que certamente não se trata de um processo simples e nem célere.

Como poderemos observar, muitos foram (e ainda são) os enfrentamentos nos cenários educacionais dos surdos, para mostrarem que são seres humanos dotados de inteligência, de capacidade criativa, inventiva, com estratégias de comunicação próprias e legítimas, que possuem identidades e culturas que devem ser respeitadas e aceitas pela sociedade.

É preciso encontrar estratégias realmente viáveis e eficazes que permitam aos Surdos uma participação menos complicada - numa



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

realidade em que parecem ser *estrangeiros* em seu próprio país -, em que a Língua de Sinais (como primeira língua) seja eficientemente dominada. De maneira proporcional, precisa acontecer a sua inserção na Língua Portuguesa, oficial no mundo dos ouvintes brasileiros, do qual os Surdos devem participar mais enfaticamente, para buscar a resolução de mais prerrogativas essenciais à conquista de seus direitos.

Os primórdios: o ‘acesso’ à educação pelos surdos

De acordo com Machado (2005), a Comunidade Surda traz consigo uma trajetória de fracasso educacional, o qual não é do Surdo, mas da comunidade ouvinte que, com seu tom de superioridade, tem definindo, por um longo tempo, os rumos da educação para os surdos, por políticas elaboradas de forma distanciada das Comunidades Surdas. Predominaram nessas políticas o que Skliar (1998) denomina de *ouvintismo*, um conjunto de representações dos ouvintes, sob o qual os Surdos se veem obrigados a narrar e tratar de si mesmos como se fossem ouvintes.

Todavia, antes da instalação desse modo de imposição do *ouvintismo* às pessoas surdas, existem relatos de que, nas civilizações antigas, as crianças surdas eram rejeitadas, pois o problema era considerado um tipo de debilidade; em situações extremas, eram sacrificadas, tratadas de maneira indigna ou trancafiadas por vergonha das famílias, que as escondiam para que a sociedade não desse conta de sua existência. São escassos os registros e/ou estudos sobre tais períodos, não possibilitando muitas inferências a este respeito. Vale destacar a infeliz sina com qual os surdos se defrontaram, o que, no entanto, não impediu que os Movimentos Sociais Surdos tomassem corpo, apesar de extremas dificuldades, como observaremos ao longo destas trajetórias.

Rodrigues (2008) aponta que, com o crescimento das atividades industriais e expansão do comércio, havia um grande dilema: como promover o ingresso, caso fosse possível, dos *deficientes* no mundo do trabalho? Nesse sentido, procurou-se encontrar maneiras de inserir pessoas com alguns tipos de *deficiências* no campo educacional, incluindo os surdos. Mas, mesmo antes do processo de escolarização formal, já existiam algumas iniciativas visando a educação de surdos, que divergiam quanto aos métodos utilizados para o ensino (concedendo prioridade à língua oral, à língua de sinais ou a métodos combinados), como alguns exemplos compilados por Rinaldi (1997): Cardamo - italiano que utilizava sinais e linguagem escrita; Leon - monge beneditino espanhol que utilizava sinais, treinamento da voz e leitura labial; além de outros como Bonet



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(Espanha); L'Épée (França); Heinicke e Hill (Alemanha); Bell (Canadá e EUA); Decroly (Bélgica).

Machado e Silva (2006) relatam que, a partir do convívio com surdos, o abade francês L'Épée percebeu que certos gestos conseguiam cumprir as mesmas funções das línguas faladas, possibilitando uma comunicação *efetiva* entre eles. Este pressuposto foi crucial para o reconhecimento da língua de sinais e para o desenvolvimento de práticas metodológicas consideradas oficiais com este tipo de linguagem, na primeira Escola Pública de Jovens e Adultos Surdos, em Paris, por volta de 1760. Além do privilégio à língua de sinais, tinha espaço também a educação profissional, tendo em vista a tentativa de suprir uma demanda de mercado, em resposta ao que motivou, em partes, a criação desse âmbito de ensino.

A respeito da contribuição de L'Épée para a criação da língua de sinais, Perlin (1998) questiona essa história escrita por ouvintes, se ele seria capaz de criar signos visuais para serem compreendidos por surdos. Segundo esta autora, há registros que revelam o fato de o abade ter pesquisado, junto com duas irmãs surdas, métodos adequados para este tipo de transmissão de conhecimentos e isto foi algo que lhe deu credibilidade entre os ouvintes.

Após o advento da escola pública para surdos em Paris, notou-se um processo de expansão das Comunidades Surdas europeias, culminando na organização de várias associações de caráter sindical, cujas lideranças agiriam na intervenção e proposição de mudanças sociais para a categoria, especialmente em relação ao trabalho e à educação.

Porém, após certo tempo, a situação apresentou uma reviravolta, e a questão dos surdos passou a configurar uma patologia, ligada a um *déficit biológico*, sendo excluída do contexto escolar e encaminhada para o campo da Medicina, um processo que, conforme Machado e Silva (2006), ficou conhecido como *medicalização da surdez*. Assim, as escolas foram transformadas em *clínicas* para surdez, e as estratégias de ensino substituídas por terapêuticas. “[...] O surdo perde o direito de vender a sua força de trabalho e passa a depender das habilidades e dos instrumentos do médico para curar aquilo que lhe falta, um dos sentidos mais importantes, da perspectiva dos ouvintes, a audição” (MACHADO; SILVA, 2006, p. 15).

Além disso, em 1880, foi realizado um *Congresso Internacional de Professores de Surdos*, em Milão, na Itália, com o intuito de discutir metodologias de ensino, mas para infortúnio dos surdos, em uma votação para decidir os métodos a serem utilizados, os *oralistas* foram vencedores, sendo oficialmente proibida a língua de sinais.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Felipe (2001) traz à tona uma ação considerada repugnante, posta em prática a partir desta decisão: era comum que as mãos das crianças fossem amarradas para impedi-las de se comunicar através de sinais, algo que também ocorreu no Brasil. Ainda a respeito deste acontecimento de 1880, Perlin e Strobel (2006) assumem que nenhum outro evento na história teve tamanho impacto na educação de surdos, pois, por mais de cem anos, os sujeitos surdos foram subjugados às práticas *ouvintistas*.

Pinto (2007) demonstra que a história da educação de surdos ficou marcada, então, por duas vertentes: a *médica* e a *religiosa*. Para a Medicina, a surdez se tratava de uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica, havendo a aplicação de normas higiênicas; já para a religião, em função das atitudes de caridade e outros preceitos, as ordens religiosas se responsabilizavam pelo cuidado e educação dos surdos.

Vilela (2010) relata que, uma das versões para o início da história da educação dos surdos no Brasil, aponta como marco a decisão de Dom Pedro II, ao incumbir o Marquês de Abrantes da fundação de um instituto para a educação de *surdos-mudos*. Dessa maneira, em 1856, foi trazido para o Brasil o surdo francês Edward Huet, cujo trabalho seguia a língua de sinais. De acordo com a autora, credita-se a Huet a influência da Língua Francesa de Sinais na criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela cita que o instituto fundado foi primeiramente denominado de Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), recebendo posteriormente o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1956, e de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957.

O instituto oferecia uma disciplina intitulada “Leitura sobre os lábios”, que só era ministrada para quem tivesse aptidão, ou seja, preconizava-se que quem tivesse resíduo auditivo teria mais chance de desenvolver a linguagem oral – tratava-se de uma prática geradora de muita polêmica.

No Século XX: aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo; no Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - em Brasília-DF e várias outras que, assim com o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral; a garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses otofônicas fizeram com que as crianças



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares (RINALDI, 1997, p. 7).

Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo: percalços e conquistas na educação de surdos

Sá (2006) faz o diagnóstico de que, no Brasil e no mundo, ainda possui grande força a abordagem educacional *oralista*, resquícios das decisões de 1880, que passaram a reger as metodologias de ensino para surdos. “Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico (...) o sujeito surdo deve oralizar bem fazendo uma reabilitação de fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 19). As técnicas mais utilizadas no modelo oral eram o *treinamento auditivo* (discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, e utilização de aparelhos de amplificação sonora), *desenvolvimento da fala* (exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos da fonação), *leitura labial* (treino para a identificação da palavra falada por decodificação dos movimentos orais).

O predomínio do oralismo não surtiu o efeito esperado, fracassando no ensino de surdos, e enfrentando grande resistência dos Movimentos Sociais Surdos, que lutavam por condições mais adequadas de oferta de educação pública, pressionando os órgãos e instâncias responsáveis a abrirem espaço para a utilização da língua de sinais no ensino formal. Perlin e Strobel (2006) contam que, na década de 1960, surgiu um modelo misto chamado de *Comunicação Total*, o qual associava *oralização* e língua de sinais (“marginalizada por mais de 100 anos”).

Nesse contexto, Sá (2006) explica que, com a pretensão de sair do *oralismo*, o qual não estava sendo bem visto, várias instituições passaram a aceitar a língua de sinais e assumir seus trabalhos sob a égide da comunicação total. Contudo, como nos indica Albres (2005), até o fim da década de 1970, as publicações do Ministério da Educação, no Brasil, ainda disseminavam o *oralismo* como a proposta de ensino mais adequada para a realidade brasileira. Diante dessas circunstâncias, segundo a autora, a língua de sinais, já existente no Brasil, fora diminuída e desconsiderada.

Mesmo com a adoção da *comunicação total*, na passagem dos anos 1970 para a década seguinte, não se conseguiu organizar um ambiente educacional apropriado ao aprendizado das crianças surdas. Existem relatos de que, em alguns casos, os professores utilizavam os sinais da maneira como lhe convinham. Sá (2006) analisa que o uso da língua dos sinais pelas instituições que passavam a adotá-la



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

naquele período, poderia ser considerado apenas uma “fala apoiada pelos sinais”, que não conseguia atingir sua perspectiva “totalizante”, e também não conseguia efetivar a comunicação como propunha.

A abordagem da Comunicação Total, já assumida em diferentes escolas, se fortalece com a publicação de: Comunicação Total - introdução, estratégias a pessoa surda de Marta Ciccone, em 1990. O livro traz a contribuição e depoimento de diversos pesquisadores vinculados a diferentes instituições superiores, UNICAMP, UFRJ, GALLAUDET, PUCSP; de instituições de Ensino Fundamental para surdos e de associações de surdos que usam a Comunicação Total. Constata-se, assim, que as discussões e movimentos fora da escola influenciam diretamente na construção das práticas pedagógicas e a entrada da Língua de Sinais no âmbito escolar (ALBRES, 2005, p. 33).

A introdução da *Língua de Sinais* com a abordagem da *Comunicação Total* também não se mostrou um método plenamente adequado à educação de surdos. Nesse sentido, continuaram as lutas políticas dos Movimentos Surdos, as quais foram conseguindo alavancar a divulgação de trabalhos educacionais *bilíngues*, nos quais a língua de sinais é apresentada como primeira língua para os surdos.

Perlin e Strobel (2006) destacam que essa proposta tem se mostrado mais adequada para ensinar crianças surdas. De modo análogo, Sá (2006) aponta que os resultados positivos conseguidos, somados às discussões sobre o fracasso das abordagens anteriores, implicam nos caminhos que têm levado à relevância das propostas de educação de surdos que implementem a “adjetivação bilíngue”. Porém, a pesquisadora alerta para o fato de que, somente ofertar a língua de sinais como principal, não resolve os problemas dos surdos, uma vez que estes precisam estar envolvidos nas questões referentes à Cultura Surda, no que diz respeito às lutas políticas e à constituição de identidades.

Nesse sentido, Skliar (1997 apud MACHADO, 2005) assevera a necessidade de colocar o bilinguismo como elemento estruturador do conhecimento do surdo, envolvendo aspectos da identidade dos Surdos, condições linguísticas e educacionais apropriadas e um maior foco nos processos de cidadania, envolvendo a participação do Surdo.

No Brasil, as Comunidades Surdas urbanas utilizam a Libras, mas há também registro de uma língua de sinais utilizada pelos índios Urubus-Kaapor, na Floresta Amazônica. Trata-se de uma língua de modalidade gestual-visual, que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão, e que possui estruturas gramaticais próprias (FELIPE, 2001). Esta autora realça que a língua de sinais apresenta características diferentes em relação aos aspectos regionais e socioculturais, estando sujeita a mudanças estruturais, de acordo com as distintas realidades.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Em escolas consideradas *comuns*, necessita-se de um profissional que *traduza* os conhecimentos nesse ambiente: o tradutor/intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa. As primeiras experiências, no Brasil, com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula *inclusiva*, estão marcadas na década de 1990. Polêmicas são levantadas em relação à colocação do intérprete em sala de aula (ALBRES, 2005).

Dentre os problemas que persistem, mesmo com a inserção de intérpretes, podem ser citados: dificuldades de interação entre professores, intérpretes e estudantes; dificuldades de adaptações curriculares e de adequação das estratégias de aula (que, em vários casos, podem excluir os alunos surdos); o planejamento dos professores comumente não contempla a participação dos intérpretes; há pouco conhecimento da surdez e de suas peculiaridades por parte considerável da comunidade escolar; várias crianças e adolescentes surdos recebem certificados escolares sem estarem devidamente preparados para adentrarem em outra série ou nível de ensino etc. (LACERDA, 2006).

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de magistérios, em seus níveis médio e superior, o ensino das Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (VILELA, 2010).

Apesar de o *bilinguismo* ter se fortalecido e se mostrado com o método mais adequado, diante das outras tentativas frustradas que mais prejudicaram do que favoreceram a educação dos surdos, os problemas não sumiram totalmente de nossos cenários educacionais, no seio da escola ou fora de seus muros. Cabe às Comunidades Surdas continuarem lutando pela garantia e ampliação de seus direitos.

Considerações Finais

Concordamos com Machado e Silva (2006) quando afirmam que, propor-se a discutir a educação de surdos, significa investigar nas histórias e nos movimentos sociais construídos, as rupturas que evidenciam as relações de poder, ampliando as frentes de debate sobre o lugar que ocupam na educação dos surdos, perante as transformações sociais e a lógica das ideologias dominantes, em determinado período. Assim, buscamos reconstituir parte da trajetória das propostas e metodologias no campo educacional, visando a inserção do surdo no âmbito escolar formal, para as quais as prerrogativas definidas pelo *bilinguismo*, mais adotada atualmente, revelam-se por ora mais apropriadas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ressaltamos que, tais propostas educacionais não devem perder de vista as perspectivas de constituição do cidadão, com direitos que sejam garantidos e com oportunidades não somente de acesso a uma escola que esteja preparada para ensiná-lo de forma mais adequada, enquanto “estrangeiro em seu próprio país”, mas que também lhe ofereça possibilidades de continuidade de estudos (acesso ao ensino superior e estudos pós-graduados) e inserção, em postos adequados, e, se preciso adaptados, no mercado de trabalho.

Referências

ALBRES, Neiva A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

FELIPE, Tania A. **Libras em contexto**. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos – MEC/SEESP, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.

MACHADO, Paulo C. Movimentos surdos e a educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngüe para surdos. **Linhas**, Santa Catarina, v. 6, p. 1-21, 2005.

_____.; SILVA, Vilmar. Trajetórias e movimentos na educação dos surdos. **Midiateca** – Publicações Educação de Surdos, art. 11, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____.; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PINTO, Fernanda B. Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista. **Cultura Sorda**, p. 1-14, feb. 2007.

RINALDI, Giuseppe (Org.). **O aluno surdo na educação básica e superior**. Brasília: Secretaria de Educação Especial / Deficiência Auditiva - SEESP, MEC, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).

RODRIGUES, Zuleide. Histórico da educação dos surdos. **Webartigos**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 25/04/16.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VILELA, Genivalda B. **Histórico da educação do surdo no Brasil**. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2010. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623. Acesso em: 25/04/16.