



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

MESERLIAN, Kátia Tavares - UEL
Kátia.meserlian@hotmail.com

VITALIANO, Célia Regina – UEL
creginav@uel.br

Área Temática: Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e incapazes desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas, a partir do final do último século houve mudanças significativas na forma de compreender suas características, que afetaram as propostas educacionais oferecidas a eles. Portanto, este estudo tem com o objetivo apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional desta população. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre a história da educação dos surdos em livros, periódicos, dissertações e teses da área especializada. Identificamos como era a educação dos surdos desde os meados do século XVI até a atualidade, bem como a experiência educacional desenvolvida pelo primeiro professor de surdo, o monge Pedro Ponce de Leon do século XVI, como também sobre os educadores de surdos no século XVIII. Na sequência comentamos sobre a fundação da primeira escola pública para os surdos, em Paris (1755) e as conclusões de vários pesquisadores sobre o Congresso de Milão (1880), o qual representou o marco divisor na história da educação dos surdos. Finalizamos esse estudo com discussões referentes às filosofias aplicadas a educação dos surdos, tais como: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo, com ênfase neste último, dada a sua importância para resgatar o direito de expressão das pessoas surdas. Após refletirmos sobre a trajetória histórica da educação dos surdos, percebemos que é de fundamental importância que os educadores conheçam esse processo histórico vivenciado pelas pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos.

Palavras-chave: Histórico; Educação; Surdos.

1 Introdução

Este estudo inicia-se pela explanação do processo histórico da Educação dos Surdos, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional desta população.

Constatamos que os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. Como comenta Sá (2003, p.89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre este tema em livros, periódicos, dissertações e teses da área especializada.

1.1 Histórico da Educação dos Surdos

Os surdos até meados do século XVI, conforme Dias (2006) eram vistos como ineducáveis; em consequência disto, considerados como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecida às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

No início do século XVI temos registros das experiências do médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de (1501-1576), o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p.31). Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou idéias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Outro registro importante que trata de uma experiência educacional com surdos foi desenvolvida pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que atuava no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, sendo reconhecido como o primeiro professor de surdo. Ele conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas destinada apenas aos filhos surdos de ricos e nobres, os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para

administrarem os bens da família, conseqüentemente, garantindo a continuidade de seus bens. Mesmo que se tenha considerado essa experiência educacional satisfatória, rompendo-se com a lógica dominante, esta obteve pouca repercussão na época (SILVA et al, 2006).

Reily (2007) comenta que foram enviados ao mosteiro, apenas, os filhos das famílias que faziam parte da nobreza espanhola para receberem atendimento educacional e os surdos que não pertenciam à elite social da época viviam em verdadeira miséria, sofrendo a falta de trabalho e o isolamento social (SILVA et al, 2006).

Esta mesma autora descreve que os registros da metodologia utilizada por Ponce de León foram perdidos, sobrando apenas relatos de terceiros e uma folha manuscrita redigida pelo próprio monge. Sabemos que ele trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados em tudo, indicações de palavras escritas para associar à pronúncia da mesma. Conforme testemunhas oculares, o monge utilizava o alfabeto manual, que seria “um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos” (PLANN, 1997, p.30). Ele também realizou a divulgação de uma metodologia fonética de alfabetização, que diminuía o alfabeto para 21 sons, resolvendo o problema de ensinar os nomes das letras ("Aleph" para "A", por exemplo), e assim, valorizando a representação sonora de cada elemento gráfico (REILY, 2007).

A linguagem visível, na forma de alfabeto visual, foi publicada por Juan Pablo Bonet, em 1620, no livro *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, este explicava como exercitar o educando para a emissão dos sons (JANNUZZI, 2004). Estas experiências foram destacadas, especialmente, porque mostram que, neste período, surge a concepção da possibilidade de aprendizagem do surdo, no entanto os procedimentos metodológicos utilizados seguiam os parâmetros da língua dos ouvintes, ou seja, havia tentativas de ensinar o surdo a falar e/ou se comunicar por meio da escrita.

No século XVIII, surgem vários educadores de surdos, que desenvolveram várias metodologias, dentre eles inicialmente destacamos o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789).

Sacks (1990) comenta que os abades que viveram na metade do século XVIII não suportavam pensar nas almas dos surdos-mudos (maneira como os surdos eram chamados na época), vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus. Como conseqüência desta preocupação, em 1774, o abade Charles Michel L'Épée fundou, em Paris, um asilo para pessoas surdas. Para o abade, o essencial na Educação de Surdos era a possibilidade que possuíam em aprender a ler e a

escrever por meio da Língua de Sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressarem as suas idéias, devido a mesma ser a essência de seu processo pedagógico (SILVA et al, 2006).

A partir da observação de grupos de surdos, o abade de L'Epée verificou que eles desenvolviam uma comunicação muito satisfatória por meio do canal viso-gestual. Com base nesta observação, desenvolveu um método educacional, denominado de "sinais metódicos", apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes (LACERDA, 1998). Desta forma, neste período vimos surgir a Língua de Sinais, como meio de favorecer o ensino da língua falada.

O sistema de sinais metódicos era formado por uma combinação dos sinais dos surdos com sinais inventados pelo abade, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos.

Em 1775, L'Epée fundou a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda, em Paris, onde professores e alunos utilizavam-se dos sinais metódicos, sendo seus trabalhos divulgados em reuniões periódicas com objetivo de discutir os resultados obtidos. Para L'Epée a linguagem de sinais seria a língua natural dos surdos e, por meio dela, poderia desenvolver o pensamento e a comunicação. Em 1776, publicou um livro para relatar as suas técnicas (LACERDA, 1998). Sua escola, em 1791, tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris (SILVA, 2003). O abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) acreditava na importância do envolvimento dos surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades, assim, juntou-se com L'Epée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, de 1800 até 1820 (JANNUZZI, 2004). Também o francês Auguste Bébien, um ouvinte, resolveu aprender a Língua de Sinais no Instituto de Surdos de Paris, pois acreditava que os professores das escolas de surdos teriam que ser surdos e a língua de sinais deveria ser utilizada em sala de aula. Bébien escreveu o livro *Mimographia*, em 1822, sendo considerado como a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Os surdos da escola pública, em Paris, após cinco ou seis anos de formação, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (SILVA et al, 2006, p.23-24).

A escola pública para surdos em Paris além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais:

[...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA et al, 2006, p. 24).

Para Sacks (1990, p.37), L'Epée criou a partir da:

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos idéias de todos os tipos e até mesmo, ousou dizer, idéias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com freqüência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Epée. Ele só tem um meio de transmitir idéias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de idéias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Epée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores.

Apesar da proposta educacional de L'Epée ter tido êxitos, há registros de ter recebido, naquele tempo, muitas críticas, justamente pela utilização de uma Língua de Sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (SILVA, 2003). Temos, como exemplos de críticos, Heinicke na Alemanha e Pereira em Portugal, para eles o pensamento apenas seria possível por meio da língua oral, a língua escrita seria secundária (LACERDA, 1998).

Verificamos que nesse período os métodos de aprendizagem não se restringiram aos educadores, mas também, os médicos desenvolveram métodos educacionais. Como exemplo, temos o médico francês Jean Marc Itard (1774-1830), que, em 1821, publicou o livro *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, no qual afirmava que o surdo poderia ser educado

apenas pela fala (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Como vimos, o embate entre o método que prioriza a comunicação por meio da língua falada e o método por meio de sinais é histórico e se mantém até a atualidade. No entanto, hoje há provas contundentes evidenciando a importância da língua de sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos, fato que foi ignorado, como veremos, em 1878, pelo primeiro Congresso que discutiu a questão da educação para pessoas surdas. O I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos foi um evento que influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas, devido a sua importância apresentaremos suas características e efeitos.

Com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez, ocorreu o Congresso de Milão, no período de 06 a 11 de setembro de 1880, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes, provenientes de vários países, como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha. Neste evento foi declarado que, na Educação de Surdos, o método oral deveria ser preferido, ao gestual, pois se acreditava que as palavras eram, consideravelmente, superiores aos gestos (SILVA et al, 2006).

Nesse Congresso, foram apresentados vários surdos que falavam bem, com o intuito de mostrar a eficiência do método oral, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de suma importância para a vida social do surdo, e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho (LACERDA, 1998).

Segundo Skliar (1997, p.109), as conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação', segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

A deliberação de tal Congresso, de acordo com Silva (2006 et al), não pôde ser justificada pelo fracasso da educação pública para surdos por meio da língua de sinais, pois a mesma estava alcançando os seus objetivos e não tinha necessidade de ser modificada.

Para Skliar (1997, p.50), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas,

filosóficas e religiosas. Pois, os padres necessitavam que as confissões fossem feitas por meio da oralidade, pois a utilização da linguagem de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas, no momento da confissão (SKLIAR, 1997).

Silva (2006 et al) ressalta que o posicionamento do Congresso não pode ser analisado apenas pelas questões levantadas por Skliar, mas sim pela crença no paradigma homem-máquina da ciência moderna, vivida pela visão medicalizada da surdez vinculada à “pedagogia corretiva”. Portanto, naquele período, os surdos foram excluídos do processo educativo e do trabalho, transformando-se em deficientes e em objeto de pesquisa para a medicina, pois a surdez era considerada uma anomalia orgânica, ou seja, um déficit biológico, dessa forma, sujeita à cura, e as escolas passaram a ser salas de tratamento.

Com o propósito de conquistar a língua oral, ficou proibida outra forma de comunicação no contexto escolar. A linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado do trabalho (SILVA, 2003).

Assim, a Educação de Surdos permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a surdez como deficiência auditiva, que deveria ser curada e recuperada.

O interesse dos médicos sobre a mudez, ocasionada pela surdez, poderia ser:

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p.6).

A medicalização da surdez, conforme Skliar (1997, p.111), aconteceu, devido à “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Após o Congresso de Milão, as práticas educacionais foram vinculadas ao Oralismo, tornando-se um referencial para o ensino e a aprendizagem dos surdos, mas os resultados não foram satisfatórios. Lacerda, 1998, comenta que a maioria dos surdos teve grande dificuldade em desenvolver a aquisição da fala, e quando conseguiam algum sucesso era parcial e tardio

em relação à fala do ouvinte, mesmo com o incremento do uso de próteses (aparelho auditivo).

O Oralismo vigorou na educação do aluno surdo por um longo período, até mesmo nos dias atuais encontramos escolas de educação de surdos que seguem essa perspectiva. Nesta filosofia são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA, 2003).

Com o Oralismo, constata-se o fracasso acadêmico sofrido pelo surdo, por meio de resultados de pesquisas, de acordo com Sacks (1990, p.45), “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Na tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão (DIAS, 2006).

Há evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveram uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (LACERDA, 1998).

Devido ao fato do Oralismo ter como objetivo a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, visando oferecer condições de desenvolver a língua oral, essa filosofia percebe a surdez como:

[...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p.15).

A educação na filosofia oralista tradicional para surdos arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história, devido ao fato que:

Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, p.91).

Tendo em vista que a filosofia oralista na Educação de Surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, na década de 60, tornam-se evidentes os resultados de pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais indicando que o aprendizado da Língua de Sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas e, que esta se constitui em uma língua completa, que não prejudica as suas habilidades orais (DIAS, 2006). Também, na década de 60, iniciou-se a utilização, nos Estados Unidos, da filosofia Comunicação Total, sendo referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos Roy Holcomb, que devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los, com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos (SILVA, 2003).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p.103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

A filosofia Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual (SILVA, 2003). Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das

áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo (LACERDA, 1998).

Estudos realizados para verificar a eficácia da Comunicação Total, nos Estados Unidos e em outros países, nas décadas de 1970 e 1980, apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, adquirindo melhor compreensão e comunicação, mas apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e idéias e na comunicação fora do contexto escolar, bem como na produção de linguagem (LACERDA, 1998).

Um dos aspectos que mais se destaca na aplicação da filosofia da Comunicação Total é que esta favoreceu o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo esta um apoio para a língua oral no trabalho escolar (LACERDA, 1998). Desta forma, temos novamente evidências acerca da importância da língua de sinais para aprendizagem dos alunos surdos.

Segundo Oliveira (2001, p.6), a partir de discussões sobre as práticas até então, utilizadas junto às pessoas com surdez, considerando especialmente as ineficácias observadas na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo para garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, temos, a partir dos anos 90 do último século, a divulgação de “uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é o chamado Bilingüismo” que:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD 1997, p. 38).

O Bilingüismo, segundo Fernandes (2008, p.1) pode ser interpretado:

[...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria lingüística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua

língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença lingüística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas.

A educação bilíngüe é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004).

A Língua de Sinais é a forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos, e tem:

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade lingüística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p.79).

A filosofia bilíngüe, segundo análises de Dias (2006, p. 42), “não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar”, pois ela considera as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi, Berberian (2007, p.48), “a proposta bilíngüe, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos”. A este respeito Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[..] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o

ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

De acordo com Fernandes (2008, p.1), o bilingüismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos:

[...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

O reconhecimento da condição bilíngüe do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, portanto:

O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p.207).

De acordo com a mesma autora, se a maneira do mundo interagir com o surdo for transformada, entende-se que também modificará os modos como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que fará da realidade ao seu redor.

Enfim está posto, que o Bilingüismo entre os surdos não depende de nossa vontade (ouvinte), conforme Souza (1998, p.44) afirma que ele “está aí e está para ficar”.

2 Considerações Finais

Constatamos que às formas de atendimento educacional oferecido aos alunos que apresentavam surdez desde o século XVI, são reflexos das tendências mundiais que

ocorreram, principalmente na Europa, bem como o embate entre o método que prioriza a comunicação por meio da língua falada e o método por meio de sinais é histórico e se mantém até a atualidade. No entanto, hoje há provas contundentes evidenciando a importância da língua de sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Portanto, a grande maioria dos surdos que passaram pelo processo de oralização, não falam e nem fazem leitura labial satisfatoriamente. Pois poucos surdos apresentam habilidade de expressão e recepção verbal razoável, sendo comum, por esse motivo, ficarem, por alguns anos, retidos na mesma série do Ensino Regular. Enfim, esse fracasso escolar é resultado de representações sociais, históricas, culturais, lingüísticas, políticas e concepções equivocadas, às quais o condicionava o surdo a superar a deficiência em busca da igualdade, semelhante ao ouvinte (BRASIL, 2004).

Como assinala Lacerda (1998), as filosofias da Educação de Surdos Oralista, Comunicação Total e Bilingüismo existem simultaneamente, com defensores em vários países, cada uma com seus prós e contras, abrindo novos caminhos para a Educação, com o intuito de fazer com que os surdos se sintam cidadãos em nossa sociedade.

Embora tenhamos a adesão de muitos pesquisadores da área da surdez ao bilingüismo como filosofia educacional adequada para a população surda e a própria comunidade surda a defenda e a identifique como adequada às suas características, a educação bilíngüe vivencia um período transitório em que os estudantes surdos “têm sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes” ora reconhecendo-os como grupo cultural” (FERNANDES, 2008, p.6).

Após refletirmos sobre a trajetória histórica da educação dos surdos, percebemos que é de fundamental importância que os educadores que atuam diretamente com os mesmos e, até mesmo os que ainda não tiveram esta experiência conheçam esse processo histórico vivenciado pelas pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos. “Entre eles, os esforços empreendidos, muitas vezes de forma cruel, para que as pessoas surdas falassem a qualquer custo, aprendessem leitura labial, se protetizassem, e evitassem o contato com surdos sinalizados” (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p.33).

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2v. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Ipvol2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, A.. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?**. Cadernos de Educação Especial, **Santa Maria/RS**, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

FERNANDES, S.. Educação Bilíngüe para Surdos: o contexto brasileiro. In: I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, UEL, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A.C.; MASSI, G.A.A.; BERBERIAN, A. P. Surdez e Linguagem Escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, p.205-218, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004,243p.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo**, v.10, p.30-40, 1998.

LORENZINI, N.M.P.. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, L.A. A Escrita do Surdo: relação texto e concepção. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**. Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2001. 8p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

PEIXOTO, R. C.. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.26, n.69, pp. 205-229, 2006.

PLANN, S. **A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

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

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, p.308-326, maio/ago. 2007.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M.. Situação Bilingüe Nacional. In: Seminário Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998. **Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação**: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro, 1998. p.36-45.

SOUZA, R. M. ; SILVESTRE, N.. **Educação de Surdos**. Summus Editorial, 2007. p. 207.

SKLIAR, C. B. . Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**.. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.