

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: CONCEPÇÕES E IDENTIDADES

Arlete Marinho Gonçalves¹
Antônio Luís Parlandin dos Santos²

INTRODUÇÃO

Durante séculos, os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência eram postos à margem da escola e posteriormente da sociedade, na maioria das vezes vistas como incapazes. A busca pela igualdade de direitos e qualidade social foram bandeiras levantadas desde a década de 90 e início do século XXI. Nesse contexto, a Educação no Brasil, a partir de 1996, busca através de seu currículo o processo de inclusão com a função social de transformar homens em sujeitos mais éticos e solidários, respeitando e valorizando as diversidades.

Assim sendo, a inclusão como direito aos alunos com necessidades educativas especiais ainda é muito recente, perante anos de exclusão que essa clientela vivenciou tanto na escola como na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, em seu artigo 59, capítulo V, que dispõe sobre a Educação Especial, assegura uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais. No entanto a LDBEN não garantiu a promoção de capacitação dos profissionais que trabalham com essa clientela, tornando o processo de inclusão um conceito vazio para o docente de alunos especiais, assim como para os próprios discentes.

A escola é um dos lugares privilegiados para a emancipação humana, contudo, nem todas as crianças possuem esse direito garantido. A maioria delas são crianças que divergem do padrão da sociedade moderna: crianças ditas normais. Essas crianças na maioria das vezes são excluídas antes de entrar na escola e quando entram, são rotuladas pelo preconceito e discriminação.

Como educadora no município de Oriximiná - PA, percebemos que nos últimos anos com a implementação desse novo paradigma (inclusão) de alunos especiais na escola pública ocorreu uma procura considerável de alunos surdos em relação às outras necessidades. Além disso, detectou-se que de 100% dos alunos surdos que entravam na escola apenas 20% finalizavam seus estudos³, ou seja, a maioria dos alunos evadiam. Foram várias as hipóteses que de início passaram por nossa reflexão, tais como: problemas com a família, a metodologia trabalhada, tipos de formação do professor e etc.

A partir de um estudo-piloto iniciado no ano de 2004 no município de Oriximiná, em virtude da construção de minha monografia de Especialização em Educação Infantil realizado na UEPA, detectou-se a partir da Secretaria Municipal de Educação que a maioria dos alunos surdos desistiam porque não conseguiam acompanhar a turma. Esse não acompanhamento se dava pelo fato de não saberem ler, escrever ou compreender a língua portuguesa e nem sua própria Língua- a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, que constitui a sua identidade de cultura surda. Essa situação nos levou a defrontar com a realidade cultural, social, educacional e política do município de Oriximiná e ainda perceber que o problema poderia estar na base da

¹ UFPA.

² ESMAC.

³ Esses números foram resultados de estatísticas da Secretaria de Educação do município de Oriximiná do ano de 2004. As estatísticas ainda apontavam que a maioria só chegava até a 5ª série do Fundamental.

escolarização, ou seja, na alfabetização desses alunos. Além disso, vimos à necessidade de conhecer também a realidade do município de Óbidos (município vizinho) para detectar e comparar se os problemas eram os mesmos.

Dessa forma, vimos que a pesquisa precisava se voltar para a Educação Infantil contemplando o início da escolarização do aluno surdo. Então, optou-se em fazer a pesquisa como o objetivo de identificar como são construídas as identidades das crianças surdas a partir da prática pedagógica dos alfabetizadores dos municípios de Oriximiná e Óbidos-PA.

O *corpus* dessa pesquisa foi constituído da entrevista com 5 (cinco) professoras alfabetizadoras de duas escolas públicas do oeste paraense⁴. Desses municípios foram selecionadas: 3 (três) do município de Oriximiná e 2 (duas) do município de Óbidos. Como técnica foi utilizada a entrevista semi-estruturada, com a utilização de um roteiro.

Para a efetivação desse estudo tomamos como referência teórica os autores Cezar Coll, Carlos Skliar, Cyntia Andrade, Marcos Mazzota, e outros que discutem a temática.

Para melhor compreensão desse texto, subdividimos em três momentos. O primeiro conceitua brevemente a *Surdez, suas tipologias e identidades*. Num segundo momento apresenta uma contextualização histórica no intuito de localizar no tempo a construção da discriminação ao sujeito surdo e conhecer quando e como começa o discurso da concepção metodológica chamada de bilinguismo e de inclusão, assim o denominamos de: *Práticas de alfabetização na educação de surdos: o que a história nos conta...* e por último apresenta a análise de dados coletados no *lócus* da pesquisa, denominado de: O bilingüismo como prática cultural e abordagem teórico-metodológico no processo de alfabetização de surdos: um estudo nas escolas públicas dos municípios de Oriximiná e Óbidos- PA.

CONCEITUANDO A SURDEZ, SUAS TIPOLOGIAS E IDENTIDADE

A surdez é conceituada a partir das Diretrizes da Educação Especial do Estado do Pará (2001) que a caracteriza como “a ausência, dificuldade, incapacidade para ouvir sons específicos (tons puros), ambientes (ruídos familiares) e os sons da fala humana (tons complexos)”.

Nesse mesmo documento, Andrade (2001) ainda apresenta os tipos de surdez em quatro tipologias: a leve, a moderada, a severa e a profunda. A primeira é caracterizada pelo fato do sujeito não perceber fonemas, ele altera a compreensão e a voz é fraca. O segundo ocorre atraso na linguagem e a voz é intensa. O terceiro se apresenta no aumento da tonalidade da voz, que se manifesta como grave. Além disso, existe uma grande aptidão visual. E por último, a surdez profunda, onde o sujeito não percebe sua voz, e tem pouco estímulo.

A autora ainda cita que no universo dos surdos existem identidades que precisam ser reconhecidas pelo outro para que possa posteriormente ser orientado. Para ela existem cinco tipos de identidades surdas. A primeira é denominada de *surdo flutuante*, esse se configura como aquele que não assume a sua cultura e tem vergonha de usar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A segunda é do *surdo inconformado*, esse se sente incapaz na maioria das vezes e inconformado em virtude da discriminação que sente pelos ouvintes, bloqueando de certa forma esse sujeito na comunicação tanto oral como a de sinais, portanto, não consegue tomar decisões próprias. O terceiro tipo de identidade é do *surdo em transição*, esse quando criança foi tido de entrar em contato com outras crianças surdas, isolando-se, só entrando

⁴ Os municípios escolhidos foram: Oriximiná e Óbidos-PA, ambos a mais de 1080 Km da capital - Belém, localizados no Oeste Paraense, Baixo Amazonas.

em transição com sua cultura quando passa a ter contato com outros surdos. Outra identidade é a *híbrida*. Essa identidade é aquela que retrata os surdos que nasceram ouvintes e que por algum motivo a perderam depois. Essas crianças têm o domínio da oralidade e da língua de sinais por necessidade. E por último a *identidade surda* propriamente dita, que é aquela que se aceita e que se orgulha de sua cultura, de sua língua e de sua comunidade e luta pelo respeito de seus pares.

Mcclaeary (2003) afirma que ter orgulho de ter a identidade surda é um ato político, porque o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte. Nesse caso “o povo surdo se auto-identifica como ‘surdo’ que forma um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas” (ibidem, p. 33) sendo considerados como diferença e não como deficiência.

Nesse sentido, para o povo surdo, a procura é intensa para que se perpetue na sociedade, iniciando pela escola o respeito por suas identidades e sua legitimação como grupo diferencial linguístico e cultural.

Desse modo, o “povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual” (STROBEL, 2007, p.30) e comunicada através de sinais, diferente dos ouvintes que é representada pela língua falada e comunicação oralizada.

Vale destacar que o fato da sociedade representar o surdo à deficiência advém dos discursos da modernidade e do colonialismo em que

a linguagem e a inteligência estão muito interligadas , quando tentamos classificar uma pessoa[...] a surdez surge como deficiência do intelecto. O ‘mudo’ do surdo e mudo surge não só para fazer referencia a mudez, como também a fraqueza da mente (LANE, 1992, p.24)

Dessa forma a criança, durante séculos, para ser considerada normal para o ouvinte, necessitaria aprender a língua falada, tornando-se assim, aceitáveis e curados, como crianças que “parecem ouvir”.

Essa relação era tão comum, que Ströbel em suas pesquisas detectou que até mesmo pessoas surdas que se tornaram referencias em descobertas científicas e em atividades cinematográficas foram durante anos consideradas como ouvintes ou silenciadas quanto a essa informação em suas biografias, tais como Thomas Edison (inventor da lâmpada) e Lou Perrigno (o Incrível Huck), que perderam a audição ainda crianças. Por que será que foi silenciado enquanto informação sua surdez?

Queremos aqui ressaltar que a aquisição da linguagem das crianças surdas se dá a partir da capacidade humana de significação que se apresenta como uma competência especifica para a produção e decodificação dos signos, permitindo através dela, produzir significados.

Para Fernandes e Correa (2010) é

através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo [...] propiciar a pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento (p. 18)

Assim é de fundamental importância analisar como os surdos saem do processo de alfabetização. Ainda refletir se sua própria cultura (língua de sinais) está sendo valorizada ao levarmos em consideração o contexto histórico e escolar como lugar de socialização e a valorização da concepção-metodológica denominada de bilingüismo, como prática dos professores, descrita nas legislações.

Vejamos que a criança surda e sua linguagem como vetor de sua identidade são construídas da relação histórico, social e cultural a qual se expõe, e a escola é um lugar de produção de cultura. Petitito e Marantette (1991) citado por Fernandes e Correa (2010) revelam em suas pesquisas que

os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral-auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo balbuciam nessas duas modalidades, é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseco ao indivíduo, e, mais que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos esta dupla possibilidade (p. 19)

Desse modo, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez.

Contudo, a educação com bilingüismo para surdos, no intuito de caracterizar essa cultura apresenta-se segundo Fernandes e Correa (2010) como diretriz dos modelos educacionais e se caracteriza a partir de dois sistemas simbólicos distintos (língua de sinais e língua portuguesa). Contudo, a língua de sinais, como sistema simbólico é considerado como específico ao indivíduo surdo, que através de signos de natureza gestual, espacial e visual, traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência do mundo vivido pela criança surda, desprovida “da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprende-la de forma natural” (idem, ibidem, p.23)

Dito isto, a Língua de sinais, própria da cultura surda é o sistema mediador da criança surda por excelência, assim como é a melhor forma de construir sua identidade, além de ser a melhor forma de introduzi-las no meio social e no universo escolar, inferindo diretamente no meio psicossociocultural desse sujeito.

A partir dos últimos enunciados, se faz importante conhecermos melhor a história da alfabetização de surdos.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA...

Os surdos durante muito tempo foram discriminados, ignorados pelos ouvintes na sociedade, na escola e no trabalho. No entanto em virtude das grandes bandeiras da inclusão iniciada desde 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos que culmina em 1994, com a Declaração de Salamanca e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 os surdos vem buscando e conquistando o direito de serem incluídos, assim como o respeito pela sua cultura enquanto língua.

Como exemplo, temos a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, aprovada no ano de 2001 no Brasil, que veio estabelecer que essa modalidade deverá estar presente em todas as Instituições que oferecem os níveis de ensino, etapas e modalidades descritas na LDBEN de modo a propiciar o pleno desenvolvimento do educando, assim como propor meios para que haja a participação das famílias e comunidade, respondendo os princípios da escola inclusiva. Nesse contexto, inclui-se a educação de surdos, como conquista legal. Esse debate é retratado por Rosita Edler, Carlos Skliar, Cezar Coll, Marcos Mazzota, Cyntia Andrade, Maria Aparecida Soares e outros. Diante disso, buscaremos na história esse longo processo de conquista até nossos dias atuais.

Na educação, os surdos passaram por uma trajetória massacradora, humilhante, mas aos poucos foram conquistando seus espaços. Assim, entrando no túnel do tempo encontramos na Grécia Antiga e Roma a primeira forma de tratamento de surdos. Para eles os surdos eram incapazes e incompletos, portanto não existindo nenhuma forma de educação oferecida aos que tinham essa deficiência. Consta ainda na Enciclopédia Barsa (1989, p. 435) citado por Soares (1999) que até o fim da Idade Média os surdos eram considerados ineducáveis e que só a partir do século XVI o médico Giordano Cadarno, se preocupou seriamente com esse problema. Para o médico, segundo a autora (1999) os surdos podiam “ouvir lendo e falar escrevendo”.

O primeiro professor de surdos de quem se tem notícia foi Pedro Ponce de Leon (1529-1584), monge beneditino que instruíra filhos de nobres ensinando-os a ler, escrever, calcular e expressar-se oralmente (Ibidem, 1999). No entanto não se tem relatos sobre metodologias adotadas por esse monge na alfabetização de crianças. Durante esse período, até meados do século XVII as práticas educacionais com os surdos eram realizadas apenas por padres e abades.

Somente no século XIII e início do XIX que os alunos surdos passaram a ter direito a escola propriamente dita e o registro das primeiras metodologias adotadas pelos alfabetizadores. De acordo com Mazzota (1996) foi na Europa, especialmente na França, que os primeiros movimentos pelo atendimento dos surdos se deu, tais medidas foram se expandindo para outros países, inclusive para o Brasil.

Na França se iniciou o primeiro método de alfabetização conhecida como a Língua de Sinais, que segundo Mazzota (1996) foi aperfeiçoado pelo francês Abade Charles M. L’Éppé, em 1770 destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos. Esse Abade teve sua prática reconhecida não somente pelo seu método mais também pela sua ação humana. Mazzota (1996) afirma que L’Éppé recolhia crianças surdas e pobres das ruas de Paris para ensinar a nova língua, que passou mais tarde a ser reconhecida como a língua oficial dos surdos – a língua de sinais.

Marchesi (1987) ao falar de L’Éppé o considera como a figura mais importante para a educação do surdo, pois foi o primeiro que também fundou uma escola para receber alunos

com surdez. Registra-se também que esse abade incentivava junto a outros professores a estimular a valorização dos sinais como superior a língua falada.

Esse período da história foi um avanço nas conquistas e reconhecimento do surdo pela escola. No entanto no final do século XIII e início do XIX, com o avanço do método oral ou oralismo os surdos passaram por grandes sanções. Segundo Soares (1997) diz que Hernerik inventou o método oral, denominado também de método orofacial ou leitura labial. Esse método obrigava os alunos a esquecer a linguagem com as mãos e gestos e passaram a usar apenas a linguagem oral.

Skliar (2001) diz que a primeira vez que se tem notícia do início dessas sanções foi com a divulgação da filosofia sensualista defendida por Condillac que ao defender uma evolução da língua e da razão “determinou que a língua de sinais por estar limitado aos gestos não passa de um nível interior da espiral evolucionistas” (ibidem, 2001, p.35)

A partir de então, educar crianças surdas passa a se relacionar à correção, reabilitação, com a imposição do oralismo como método oficial. Ainda segundo o autor, as instituições foram proibidas de circular em seus espaços escolares os símbolos da língua de sinais e a expressão corporal (viso-gestual). Ainda o autor afirma que essa situação se estendeu mais ainda com o Congresso de Milão que ocorreu no ano de 1880, que erradicou a linguagem de sinais, assim como, afastou todos os profissionais surdos do meio escolar, sendo este o auge do método oralista, pois na “prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso dessa linguagem foi obrigar os alunos a assentarem sobre as suas mãos e proibirem a comunicação sinalizada entre eles”. (Op.cit, 2001, p.31).

Esse método cresceu muito na Europa no século XIX e se estendeu no século XX para a América Latina, chegando até o Brasil. Diante disso, cresceu também outros métodos para o atendimento do surdo, tais como:

métodos de caráter corretivo, como o uso da prótese auditiva, cirurgia, treinamento auditivo à leitura labial, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário etc. nesse contexto a educação de surdos passou a ter um caráter puramente clínico⁵. (SOARES, 1997)

E com o avanço da medicina os surdos passaram a ser vistos, como “anormais”, “loucos”, “deficientes” que precisavam ser diagnosticados e tratados. Diante disso, surgiram inúmeros manicômios, asilos, onde os surdos passaram boa parte de suas vidas sendo alvos de preconceito pela sociedade.

Contudo, o oralismo que a partir de Condillac e o Congresso de Milão transformaram o surdo num objeto clínico e a surdez como deficiência, os profissionais da saúde estimularam a idéia de que a deficiência podia ser curada ou reabilitada a partir de treinamentos e tratamentos clínicos.

Somente a partir de 1960 e início de 70 que apareceu uma nova concepção de educar os surdos em substituição ao oralismo puro, denominado por Soares(1997) de comunicação

⁵ Quando falamos de puramente clínico, remetemos a forma como foram vistas as crianças surdas pela sociedade, foram estereotipadas como “doentes” e que precisavam ser diagnosticados, recebendo a denominação de “anormais”. (SOARES, 1997).

total⁶ onde o método oral começa a perder sua magnitude e passando a ser visto como método tradicional de ensino. A comunicação total para a autora foi um passo para emergir a partir da década de 1990 a luta pelo Bilinguismo⁷.

Dessa forma o bilinguismo passa a ser a bandeira de luta dos surdos, como própria de sua cultura, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jontien, 1990, onde a Inclusão e a democratização passaram a ser pautas primordiais. Mais tarde em 1994 em Salamanca na Espanha, se constrói um documento oficial que legaliza todas as Instituições educacionais a incluírem os alunos surdos nas salas regulares, com acompanhamento especializado, e direito de ser respeitado na sua língua – A língua de sinais. Esse documento ficou conhecido mundialmente como a Declaração de Salamanca. Segundo esse documento:

- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No Brasil, além da influencia legal da Declaração de Salamanca, foi construído uma seção na Lei de Diretrizes da Educação Nacional- LDBEN 9394/96 que destaca normas para o funcionamento da educação especial e para os profissionais que atuarão com essa clientela. Os alunos, antes denominados como “deficientes”, passam a serem tratados como “alunos com necessidades educativas especiais.”

Outro avanço na educação especial ganhou destaque na educação de surdos com a promulgação da Lei Nº10.436 de 24 de abril de 2002 que diz:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e

⁶ No Método da comunicação total o ensino dos surdos se dá com a utilização do método oral e a linguagem de sinais, ou seja, o aluno tenta reproduzir a fala (orofacial) e ao mesmo tempo usa os sinais e gestos.

⁷ O bilinguismo é considerado o método em que se valoriza primeiro a língua de Sinais e só depois que se ensina a língua portuguesa, no caso do Brasil. O bilinguismo considera a LIBRAS a língua oficial dos surdos.

fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei Nº10. 436 de 24 de abril de 2002)

Esse documento instaura na educação especial o que estamos defendendo como – educação bilíngüe para os Surdos. Então o fato de ter um decreto que legaliza a LIBRAS como sistema lingüístico viso-motora no Brasil, e ainda contemplar uma estrutura gramatical, pode definir a partir de então a construção da identidade surda dentro do espaço escolar como grande objetivo educacional. Daí a importância de começar na alfabetização o processo de conhecimento dessa língua para os não-ouvintes. Apesar de considerarmos como política educacional recente, podemos afirmar que no Brasil já se conseguiu avançar no que diz respeito à inserção dessa lei e, por conseguinte, na valorização do bilinguismo.

Segundo Fernandes (1998) o povo surdo está resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, e estão se organizando em todo o mundo, levantando a bandeira em defesa de uma língua e cultura própria no intuito de protagonizar a sua história. Essas mudanças já vêm sendo percebidas dentro das escolas, através de alterações de metodologias que transformam em realidade o direito do surdo de ser educado em sua língua natural.

O BILINGÜISMO COMO PRÁTICA CULTURAL E ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DOS MUNICÍPIOS DE ORIXIMINÁ E ÓBIDOS-PA

O bilingüismo é considerado por muitos autores como uma abordagem educacional, cujo objetivo é habilitar o surdo a utilizar-se de duas línguas, a língua de sinais, como língua primeira, valorizando a cultura surda e em seguida a língua oral, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Para Sá (1999) o bilingüismo é

A abordagem educacional para surdos, estabelecendo que as crianças devam ser ensinadas em duas línguas: a língua de sinais considerada como primeira e a língua portuguesa como segunda, a utilização do bilingüismo aumenta as capacidades cognitivas e lingüísticas dos surdos, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos com a linguagem oral.

Ainda Sá (1999) reporta que pelo fato do bilingüismo ser uma teoria-metodológica nova para o processo de alfabetização de surdos, o “termo” para os pais soa de certa forma como medo. Esse medo está relacionado ao fato de que os pais acreditam que se os seus filhos voltarem a serem ensinados primeiramente com sinais, eles poderiam regredir. Essa situação nos faz refletir que a educação de surdos ainda carrega as bases enraizadas do oralismo que perpetuou durante muito tempo no Brasil e no mundo, em que a criança surda precisava aprender a falar pra se comunicar. Nesse contexto os pais esquecem ou desconhecem que “numa abordagem educacional como o bilingüismo, o mais importante que saber articular palavras e ter o que dizer” (SÁ, 1999).

Nesse sentido faz-se necessário que a escola e os professores estejam preparados para orientar os pais e saber trabalhar com o método bilíngüe em sala de aula, para isso o educador precisa no mínimo ter pelo menos dois ou mais cursos de formação continuada em LIBRAS.

Vale ressaltar que a escola é uma das primeiras oportunidades que a criança surda tem para aprender a conviver com outras crianças, além de ser um espaço de construção de sua identidade, fora do ambiente familiar. Outros objetivos implícitos voltados para os alunos surdos na escola é a oportunidade de adquirir conhecimentos acumulados da humanidade e tornar-se cidadão consciente de seus direitos e deveres, além de preparar-se para o mercado de trabalho e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Contudo, essa escola não é oferecida para todos e todas, como determina as legislações, pois infelizmente milhares de crianças ainda se encontram a margem da sociedade, sem pelo menos ter o direito de ter uma escola, outras quando as tem, não proporcionam o respeito a diversidade e as diferenças, muitas das vezes ocasionado pela falta de formação dos profissionais da educação que atendem esse diferente.

Ainda sobre essa formação do professor de surdos, Skliar (2001) diz que para se trabalhar o bilingüismo faz-se necessário que os profissionais da educação que trabalham com surdos precisam gostar do que fazem e em seguida precisam a partir de seu trabalho transformar esses alunos em uma comunidade realmente de surdos, no intuito de fazer com que eles aprendam a se valorizar, buscando dessa forma o orgulho de sua cultura, pois só dessa forma, acreditamos que os professores estariam proporcionando a inclusão do aluno na escola e na sociedade.

Longe do que se almeja vimos nos municípios de Oriximiná e Óbidos, *lócus* de nossa pesquisa, realidades ainda marcadas pelo oralismo e comunicação total como prática e teoria-metodológica. Como diz uma professora, ao perguntarmos sobre suas maiores dificuldades em alfabetizar alunos surdos, ela diz:

A maior dificuldade que sinto é não poder entender o que os surdos falam, ou seja, a sua linguagem, e também não saber utilizar as técnicas e métodos adequados para alfabetizar eles. E sinto mais ainda a ausência de capacitação docente (professora B)⁸

Vimos nesse discurso que o bilingüismo não é entendido, e tão pouco trabalhado. Nesse contexto, a formação do professor de alfabetização se torna essencial nesse processo, pois é à base da formação humana e progressão na escolarização, então, o fato de uma professora estar trabalhando com surdos e não conseguir entender a forma de comunicação dos seus alunos, além de não saber como ensiná-los, se torna preocupante, uma vez que, se a criança não tem a formação inicial ela correrá o risco de não progredir e principalmente de não se sentir incluído.

Contudo, o que é mais preocupante é identificarmos que os professores aceitam trabalhar na alfabetização de surdos, sem ter formação alguma em LIBRAS. Na maioria das vezes aceitam porque estão precisando de emprego. Sabemos da situação econômica vivenciada por muitos brasileiros, o que acaba ocasionando situações como a da professora C: *“aceitei ser professora de surdos por conveniência para não ficar desempregada”*. Essa

⁸ As falas dos sujeitos pesquisador encontram-se em itálico para diferenciar das citações de autores.

realidade, por outro lado, demonstra a falta de interesse público dos governantes pela qualidade de ensino na formação inicial, principalmente quando se trata da formação de professores da Educação Especial, que necessitam não apenas da formação pedagógica, mais acima de tudo de formação numa segunda língua - a Língua Brasileira de Sinais, para o tratamento didático-metodológico em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Nesse caso refletimos: se essa professora não possui formação para atender essa clientela, automaticamente a construção inicial da identidade surda dessas crianças é comprometida!

Essa falta de formação desencadeia um “efeito dominó” na constituição do sujeito surdo, condicionado a ser modelado pelos ouvintes, com a prática oralista. De outro modo, o aluno não necessita apenas da companhia do docente, mas de ser ensinado na sua própria língua no intuito de poder construir e aceitar sua cultura, pois a “linguagem de sinais é o símbolo por excelência da surdez e que a mesma apresenta uma estrutura própria, codificadora e com uma visão de mundo” (SKLIAR, 2001). Então a escola, professores e as secretarias de educação não podem fingir que ensinam, quando se trata de aprender a alfabetizar a partir das LIBRAS.

Quanto à prática de alfabetização uma professora relata que trabalha com materiais concretos, e descreve os passos de sua atividade rotineira em sala de aula, ela diz:

Para o aluno acompanhar a aula utilizo materiais concretos, cartazes, desenhos, fichas, figuras. Mostro determinada figura ou desenho e a criança faz a leitura orofacial, com a utilização da língua portuguesa e só depois ele faz a datilologia⁹, ou seja, a leitura com as mãos. Depois de ser exercitado, a criança aprende a escrever a palavra trabalhada (professora- D)

Como percebemos na fala da professora “D” a educação nesses municípios do Pará ainda retratam uma mistura de oralismo e comunicação total, deixando para segundo plano o bilingüismo reforçado na frase da professora acima citada “e só depois ele faz a datilologia”. Diante disso, o bilingüismo já discutido e apresentado por muitos educadores como a possibilidade da inclusão dos surdos e respeito à sua cultura na sociedade nos parece distante de acontecer perante a realidade ora demonstrado com este estudo.

Segundo Karnop (2010) o status lingüístico da língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar na maioria das vezes, a exemplo disso, o autor argumenta que a leitura e a escrita de surdos são frequentemente estigmatizadas e suas produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português-padrão. Além disso, são desconsideradas as diferentes práticas discursivas e os diferentes gêneros discursivos. Infelizmente a ênfase dada nas práticas pedagógicas tem sido voltadas para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional e que acabam condicionando os alunos surdos também a essa prática.

Defendemos que o aluno surdo precisa primeiramente conhecer sua língua e só depois a língua portuguesa na alfabetização, para que o mesmo não tenha na série regular “vergonha” de sua própria cultura, ou seja, de sua identidade surda, ou que venham a desistir

⁹ A datilologia e o alfabeto apresentado com as mãos, utilizando os sinais pausadamente. Ex.: A-M-O-R.

ainda no Ensino Fundamental por não compreender a língua portuguesa e a LIBRAS. Para que isso aconteça, o aluno precisa ser recebido por profissionais comprometidos e competentes na escolarização, uma escola desvincilhada de preconceitos e com uma família realmente participativa, incentivadora. Contudo, vimos que a partir dessas falas as Secretarias de Educação e Prefeituras precisam valorizar os profissionais da educação que possuem esses especiais. Somente dessa forma, acreditamos que a escola e a sociedade possam se tornar para o aluno surdo um lugar de inclusão e de valorização do diferente.

PARA NÃO CONCLUIR....

Pesquisar sobre a alfabetização de surdos tem caráter enriquecedor e gratificante, pois permite ver de perto a situação a qual se encontra a educação de nossa região, quiçá de nosso país. Pensar que o surdo não escuta, para muitos pode ser algo de natureza considerado anormal ou menos inteligente. Essa percepção leva os sujeitos ouvintes à discriminação a outra cultura, como se os mais inteligentes fossem os que escutam.

Vale lembrar que essa concepção foi traçada ao longo do tempo, e que as mudanças de percepção vêm ocorrendo em longo prazo. Nesse contexto o “processo de inclusão” discutido e legalmente amparado nas leis educacionais vem diminuindo de certa forma o abismo existente entre o aluno ouvinte e o aluno surdo.

No entanto a educação alfabetizadora apesar das políticas educacionais apontarem para soluções viáveis a prática da inclusão e ao respeito pelo bilingüismo, contemplando a LIBRAS como língua primeira, este estudo aponta que ainda existem algumas barreiras que impedem a sua plena realização. Assim pontuamos:

- Falta de formação continuada para os professores alfabetizadores de surdos como: domínio das LIBRAS;
- Esclarecimento quanto à concepção do bilingüismo e o domínio de metodologias adequadas ao processo de alfabetização;
- Supervalorização do oralismo como metodologia de alfabetização;
- Falta de seriação na escolha dos professores que atuarão na alfabetização de surdos;

Esses pontos levantados chamam a atenção que a prática executada pelas escolas estudadas ainda reportam para uma educação ainda oralista e de comunicação total, onde a representação de fazer com que as crianças aprendam a falar, utilizando a prática orofacial, ainda é muito frequente. A criança se torna obrigada a entender a Língua portuguesa a partir da leitura dos lábios dos ouvintes, colocando a cultura surda para segundo plano.

Nesse caso, o bilingüismo precisa se tornar realidade nas escolas, mas para que isso aconteça, o educador precisa dominar as LIBRAS, para então alfabetizar a partir dessa. Sem a valorização desse profissional e sem a participação dos pais, é inviável que esta língua se torne primeira nesse processo, portanto, não criando e consolidando o que chamamos de “identidade surda”.

Dessa forma, identificamos que a escola a partir de sua prática alfabetizadora, ainda reforça a construção de uma identidade de surdo flutuante, onde ele ainda não consegue perceber que é diferente e que pode aprender sua língua como constituição de uma cultura e de uma identidade própria, para então se aceitar nos próximos degraus da escola e de sua vida. Outro tipo de identidade identificado pelas práticas executada na escola é a consolidação do surdo inconformado, podendo futuramente não reconhecer sua própria língua, por não serem trabalhados na infância, podem não aceitar a surdez mais tarde como constituição de um sujeito que possui uma linguagem e uma cultura diferenciado, não de deficiência.

Este estudo abre portas para novas pesquisas no intuito de identificar a partir das representações dos próprios alunos surdos suas identidades construídas na escola a partir das práticas executada pelos seus professores. Além disso, aponta caminhos para que as Secretarias de Educação e direções de escolas possam estar visualizando o abandono da educação especial, mais específico à educação de surdos, para que providências cabíveis possam acontecer de fato na melhoria da educação de surdos, em especial na alfabetização desses alunos. Tais providências podem ser enumeradas, tais como: capacitar professores com a prática do bilinguismo para atuar na educação infantil e séries iniciais.

Em suma, acreditamos que com esse estudo, aqui revelado, possa se transformar em momentos de debates e discussões acerca da alfabetização de surdos, seus métodos e práticas e ainda sonhar com uma educação que produza identidades surdas, valorizando, dessa forma, sua cultura com a língua dos surdos – a LIBRAS.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cyntia F. C. Bilinguismo: uma abordagem educacional para surdos. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Formação de professores). UEPA, Belém- PA, 2001.

_____. Um novo olhar sobre a inclusão do surdo: Os alicerces legais que permeiam esse processo. Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.1, p.13-19, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592. 15.

BARSA, ENCICLOPÉDIA 1989, (p. 435)

BRASIL, A Constituição Federal de 1988.

_____, Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Cortez, 1994;

_____, Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____, ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. Secretaria de Educação especial.- MEC/ SEESP, 2001.

_____, BRASIL, uma proposta de Educação do Estado do Pará. Belém. SEDUC, 1996.

COOL, C. Palácios; MARCHESI, A. (orgs) Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In.: FERNANDES, Eulália (org). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Meditação, 2010.

FERNANDES, Sueli de F. Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de mestrado, Curitiba, UFPR, 1998.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In.: FERNANDES, Eulália (org). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Meditação, 2010.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial: histórias e políticas públicas, São Paulo: Cortez, 1996.

McCLEARY, Ieland. (2003) o orgulho de ser surdo. In: Encontro paulista entre intérpretes e surdos, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: Feneis-sp [local: faculdade sant'anna].

PARÀ, Diretrizes da Educação Especial do Estado do Pará. Belém. SEDUC, 2001.

SÁ, N.L. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: Ed. UFF, 1999

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Meditação, 2001.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: ADSF, 1999.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. QUADROS, Ronice Müller e PERLIN. Gladis (organizadoras) Estudos Surdos II /. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.