

# **ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO DE SURDOS E ATRIBUIÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

*DISABILITY STUDIES, DEAF EDUCATION AND  
ASSIGNMENTS IN TEACHING WORK*

**José Anchieta de Oliveira Bentes**

Universidade do Estado do Pará

## **RESUMO**

A questão que motiva este artigo é o contraste entre as políticas de educação inclusiva e as formulações dos movimentos de surdos. O objetivo principal é desenvolver um estudo bibliográfico, a partir das contribuições dos estudos sobre a deficiência, de questões referentes ao trabalho docente com surdos frente à nova política de inclusão das pessoas deficientes nas escolas regulares de ensino. O artigo está organizado a partir de três perguntas que orientam a argumentação: 1) Como se constituiu os estudos sobre a deficiência?; 2) A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua?; e 3) Quais novas atribuições estão postas para os docentes que atuam na educação de pessoas surdas? Admite-se aqui que as demandas dos movimentos de pessoas surdas parecem não ser alcançadas pela legislação, que, apesar de avançada, não atende as necessidades de se trabalhar em perspectivas outras, para além de um ensino homogeneizador e normalizador de corpos.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Estudos da deficiência. Língua Brasileira de Sinais.

## **ABSTRACT**

The question that motivates this article is the contrast between the policies of inclusive education and the formulations of deaf movements. The main objective is to develop a bibliographic study, based on the contributions of studies on disability, of issues related to teaching work with deaf people considering the new policy of inclusion of disabled people in regular schools. The article is organized around three questions which guide the discussion: 1) How were the studies on disability set up?; 2) Is the Brazilian Sign Language (Libras) a language?; and 3) Which new attributions are put to teachers working in the education of deaf people? It is assumed here that the demands of the movements of deaf people seem to be not achieved by legislation, though advanced, does not meet the needs of working in other perspectives, beyond a homogenizing and normalizing teaching of bodies.

**Key-words:** Inclusive education; Studies on disability; Brazilian Sign Language.

## Introdução

Este artigo apresenta teorizações sobre dois temas que estão presentes no trabalho docente: o da educação inclusiva e o da educação de surdos. Esses temas podem opor-se quando se referem a políticas públicas e à luta dos movimentos sociais de pessoas surdas.

Em linhas gerais, a educação inclusiva pressupõe a elaboração de políticas públicas para diversas pessoas, que, devido às suas características de corpo ou condição, estão “excluídas” da escolarização. As características corporais que implicam exclusão abrangem os deficientes, as pessoas com transtornos mentais, as com doenças crônicas e até os negros; já os excluídos por sua condição social abrangem as crianças e adolescentes em situação de delinquência ou em extrema pobreza, os filhos de presidiários, de prostitutas e, de certa forma, os adultos que não conseguiram ser alfabetizados quando criança.

No Brasil, a política de educação inclusiva atende principalmente à chamada Educação Especial, que inclui, segundo a legislação, as pessoas com deficiência, as com transtornos globais de desenvolvimento e as com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Conforme o Art. 1º, item VI do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o atendimento educacional especializado, as pessoas “especiais” possuem, além do direito à matrícula em uma escola pública, o direito à “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, p. 1).

Admite-se que a educação inclusiva é uma política institucionalizada no Brasil, que, como principais alterações, em linhas gerais, propõe que o acesso à educação deve ser para todos e que os alunos vão maximizar o desenvolvimento acadêmico e social por meio do atendimento especializado em uma sala de recursos multifuncionais.

A educação de surdos, como movimento social, desloca-se em grande parte da política de Educação Especial ao anunciar construções teóricas do tipo “surdo não é deficiente”, uma vez que a surdez pode ser superada por meio do uso da língua de sinais. Dessa forma, pode-se deduzir que os surdos não estariam na abrangência da de-

ficiência e, por extensão, da Educação Especial, uma vez que constituiriam uma minoria linguística, assim como ocorre com as comunidades de espanhóis ou de japoneses, por exemplo, que vivem nos grandes centros urbanos brasileiros.

Em decorrência da reivindicação de escolas bilíngues, os surdos não estariam de acordo com a política de educação inclusiva. É nesse ponto que reside a diferença apontada entre política de educação inclusiva e a reivindicação dos movimentos sociais de surdos, uma vez que, nas escolas regulares que recebem o surdo, o trabalho docente é em torno da língua portuguesa oral e escrita, portanto, monolíngue: todo o programa de ensino é ministrado unicamente na língua portuguesa. Em contraste com essa política, os movimentos organizados propõem uma política de manutenção das escolas de surdos, como escolas que trabalharão uma metodologia bilíngue.

Algumas outras reivindicações não estão bem explicitadas ou regulamentadas na política oficial de inclusão, a saber: a modificação curricular para atender a todos os alunos; os agrupamentos heterogêneos, para atender ritmos diferenciados de aprendizagem; a redução do número de alunos por turmas; a busca de um ensino ativo, criativo, não competitivo, não comparativo entre alunos deficientes e não deficientes; o respeito às diferenças culturais; a consideração das capacidades reais e do desenvolvimento de potencialidades dos alunos.

Pretende-se, neste artigo, realizar uma pesquisa bibliográfica, que se baseia nas contribuições dos estudos da deficiência, a partir de algumas informações prévias necessárias ao professor que atua ou vai atuar com alunos surdos. Três perguntas organizam a argumentação: 1) Como se constituíram os estudos sobre a deficiência?; 2) A Libras é uma língua?; e 3) Quais novas atribuições estão postas para os docentes que atuam na educação de pessoas surdas?

### Como se constituíram os estudos sobre a deficiência?

O *Disability Study* é um movimento que emergiu no Reino Unido e nos Estados Unidos a partir da década de 1970, o qual significou para Shakespeare (2006), um dos intelectuais deste movimento, um rompimento com as explicações que atribuíam punição divina, acidente do des-

tino, sina individual ou simplesmente relacionavam a lesão presente no corpo de um indivíduo com um antecedente familiar no passado ou com uma fraqueza de espírito.

Segundo Gabel (2005), outra pesquisadora sobre o assunto, o *Disability Study* surgiu em 1972, no Reino Unido, com a fundação da *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) e em 1982, nos Estados Unidos, com a fundação da *Society for Disability Studies* (SDS). Já o *Disability Education*, subárea do *Disability Study*, foi criada nos Estados Unidos vinte e sete anos depois da formação do UPIAS e dezessete anos depois do SDS, ou seja, no ano de 1999, como um grupo de interesse especial, o *Disability Study Education* (DSE), dentro da Associação de Pesquisa Educacional Americana (AERA).

Esse campo, o dos *estudos sobre a deficiência*, constituiu-se em torno dos seguintes princípios: a) Campo interdisciplinar e transdisciplinar; b) Abrangência nas diversas deficiências; c) Participação das pessoas deficientes nas pesquisas.

Entenda-se: além da *Disability Education*, outras subáreas de estudo foram criadas nas Universidades dos Estados Unidos e do Reino Unido, abrangendo os estudos sobre *media*, gênero, direitos políticos, literatura e arte, que discutem temas como preconceito, diferenças, diversidade, inclusão escolar e movimentos sociais das pessoas com deficiência. Esses estudos estabelecem um novo discurso, focalizando não mais a imposição divina, a lesão ou o *deficit* físico ou mental, mas sim a opressão social, representada pelas barreiras arquitetônicas, a ausência de empregos e de leis que culturalmente impediam a participação dos deficientes na sociedade como cidadãos de direitos. Assim, constitui-se como um modelo que passou a fazer oposição ao chamado modelo biomédico da deficiência.

O modelo biomédico se caracterizava por descrever as deficiências, estudar e interpretar os sintomas observados e decorrentes dos exames laboratoriais, classificar, dar nomes e diferenciar estágios e tipos, como neonatal, perinatal e pós-natal e ainda estabelecer medicamentos que controlassem ou evitassem a transmissão de doenças causadoras de deficiências. É uma corrente político-teórica que entende a deficiência como um problema da sociedade (MEDEIROS; DINIZ, 2004). Por outro lado, o modelo social é uma corrente político-teórica que entende a de-

ficiência como um problema da sociedade (MEDEIROS; DINIZ, 2004).

No quadro 1 se faz uma sumarização entre a abordagem médica e a abordagem social.

**Quadro 1:** Distinção entre abordagem médica e a abordagem social

MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL
Lesão.	Deficiência da sociedade.
Problema individual e biológico.	Problema estrutural e público, cultural e histórico.
A deficiência é uma tragédia pessoal.	A sociedade incapacita, cria e impõe a deficiência.
É preciso prevenir, curar, reabilitar.	É preciso remover barreiras, ter legislação anti-discriminação. O deficiente precisa ter vida independente, ter direitos.
Posição vista como reacionária.	Posição vista como progressista.

Fonte: Elaboração própria.

Uma distinção importante são os conceitos entre lesão e deficiência. Para Medeiros; Diniz (2004, p, 109):

Lesão seria uma característica corporal, como seria o sexo ou a cor da pele, ao passo que deficiência seria o resultado da opressão e da discriminação sofrida pelas pessoas em função de uma sociedade que se organiza de uma maneira que não permite incluí-las na vida cotidiana.

A característica forte dos grupos de estudos sobre a deficiência é a aderência ao chamado “Modelo Social da *Disability*”.

Uma relação possível com as construções teóricas em torno da **inclusão** pode ser feita. O movimento da *Disability Study* influenciou não apenas a Organização Mundial da Saúde (OMS) na distinção entre *impairment* (lesão) e *disability* (deficiência), mas também influenciou o Congresso de Salamanca, ocorrido em 2004, e a emergência do conceito de inclusão.



Faz-se aqui a distinção entre os termos deficiência e incapacidade. Diniz; Medeiros; Squinca (2007, p. 2509) sintetizam as diferenças estabelecidas pelo modelo social, da seguinte forma:

Uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com lesões, mas uma pessoa com lesões vivendo em um ambiente que oprime e segrega o deficiente. [...] A deficiência não é uma tragédia individual ou a expressão de uma alteridade distante, mas uma condição de existência.

Quanto ao termo “deficiência”, é necessário explicar que ele é aqui utilizado como tradução de “*disability*”.

No Brasil, os *Disability Studies* tiveram pouca repercussão nas universidades e movimentos de deficientes. No lugar deles, constituiu-se um campo que foi chamado de **estudos surdos**, assumido como uma vertente dos **estudos culturais**.

Os estudos culturais são uma pluralidade de interesses que incluem desde abordagens neomarxistas, feministas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas, e outras com o prefixo ‘pós’ que giram em torno de temáticas relacionadas à cultura, à história, à sociedade, às histórias orais (de vida), à memória popular, ao gênero, à ideologia, às identidades sociais, à hegemonia, à colonização de culturas, à recepção de audiências das *medias*, que demarcam “o papel de serem uma teoria social crítica no âmbito da sociedade capitalista” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 17). Acrescenta-se que tais estudos têm características inter/transdisciplinares, conforme o ponto de vista assumido pelos pesquisadores.

Segundo Escosteguy (2001, p 21), os estudos culturais têm origem na Inglaterra “no final dos anos cinquenta, especialmente em torno do trabalho de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmes Thompson”, quando foi formado o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em uma situação política marcada pelo “colapso do império britânico, com a ruptura das culturas tradicionais de classe em consequência do alastramento dos meios de comunicação de massa” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 25).

No Brasil, a efervescência dessas pesquisas influenciou o argentino Carlos Skliar, que, ao assumir uma cadeira de professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolveu

estudos em torno do neocolonialismo, incluindo os surdos como pessoas que são colonizadas pela ideologia ouvintista.

Por conseguinte, os dois construtos acima, desenvolvidos para a constituição dos *Disability Study*, também estão colocados na educação de surdos: a abordagem biomédica e a social. Na abordagem biomédica, a surdez é vista como lesão, com a não aceitação da língua de sinais. Na abordagem social, pretende-se a construção de uma identidade ou cultura surda, sem interferência da língua oral e da cultura ouvintista. É uma identidade construída em torno de falantes da Língua de Sinais e denominada como essencialmente de cultura surda.

É possível afirmar que esse movimento americano influenciou os pesquisadores brasileiros, no sentido de constituírem uma abordagem sociocultural da surdez. O termo *Disability Study* foi criado pelos movimentos de deficientes e teorizado por autores como Lennard Davis. Skliar conheceu essa literatura e recriou no Brasil o termo “estudos surdos” e no lugar de *ableism* (que pode ser traduzido como “capacitismo”) criou o termo “ouvintismo”.

Os estudos surdos, para Skliar (1998, p. 5)

se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

E o ouvintismo, para Skliar (1998, p. 15) é

um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas.

Para esse autor, o entendimento da diferença linguística e a opressão a que os surdos estão submetidos advêm de uma colonização ouvintista, que, conforme Skliar (1998), tem quatro níveis de reflexão: 1) um nível historiográfico: em que ocorreu uma fase de imposição do oralismo, com proibição da língua de sinais, na educação de surdos; 2) um nível caracterizado pelo fracasso educacional na pedagogia surda, em que o currículo era uma forma de colonização; 3) um nível de metanarrativas de contrastes binários na

educação de surdos (eficiente versus deficiente, ouvinte versus surdos), etc; 4) um nível que estabelece um consenso pedagógico de que o surdo deve ser ensinado a oralizar para participar da sociedade.

No contexto atual, novas concepções estão colocadas para definir os surdos. Esses afirmam não serem surdos-mudos, mas apenas surdos, rejeitando toda a carga negativa que estava na mudez; afirmam possuir uma cultura, adjetivada de surda, assim como uma identidade própria, constituída na distinção entre esta e a cultura ouvinte e a rejeição à denominação de “deficiente”, com a proposição de “minoría lingüística”. É uma atitude politicamente correta querer ser “minoría lingüística”. Ocorre que essa atitude os separa das outras deficiências e os coloca em situação de não aceitação dos direitos sociais postos na legislação a respeito da Educação Especial e inclusiva.

A cultura surda, para teóricos como Perlin (2004) e Strobel (2007), é o uso de artefatos específicos de uma comunidade de fala, representados pela língua de sinais, por identidades diferentes, pela experiência visual, pela presença de intérpretes, pelo uso de tecnologias especializadas e pela defesa de uma pedagogia da diferença. Considera-se que apesar de existir especificidades, toda cultura é relacional, o que significa dizer que há diversos artefatos comuns entre culturas que convivem em um mesmo espaço social: vestimenta, alimentação, comércio, leis, instituições, gêneros textuais impressos, etc.

O que se quer dizer é que, apesar de ser uma minoría lingüística, a comunidade surda partilha valores culturais, hábitos e modos de socialização em comum com a comunidade ouvinte. A própria língua de sinais, como um desses valores, passa a ser comum entre os integrantes das duas comunidades, conformando situações de hibridizações culturais.

Para sumarizar as alterações, apresenta-se um quadro contrastivo, a partir da resenha de Brown (2001), entre um paradigma antigo e um paradigma emergente: o primeiro centrado na cura e o segundo em uma abordagem social da deficiência.

**QUADRO 2:** Contrastes entre a abordagem tradicional-conservadora e a social

Característica	Paradigma antigo	Paradigma emergente
Definição da deficiência	O indivíduo é limitado pela sua lesão ou condição. A deficiência é um problema biomédico.	O indivíduo necessita que o ambiente seja modificado para que ele possa executar suas atividades nos mais diferentes ambientes (local de trabalho, lazer, escola, etc.). A deficiência é uma questão socioambiental.
Estratégias direcionadas para resolver o problema da deficiência.	É necessário corrigir o déficit individual, prover serviços de reabilitação e atendimento médico.	É necessário retirar as barreiras, promover o acesso, adaptar o ambiente, fornecer bem-estar e saúde, criar leis antidiscriminação.
Fontes de intervenção.	Psicólogos, clínicos, e outros Profissionais de serviço de reabilitação.	Colegas da Associação; Serviços de informação ao consumidor; Provisão de suportes (tecnologia assistiva, serviços de ajuda pessoal).
Papel dos indivíduos deficientes.	Objeto de intervenção, paciente, beneficiário, objeto de pesquisa.	O consumidor ou cliente; O colega; O pesquisador (em uma pesquisa participante), o que toma decisões.
Domínio da deficiência.	Um “problema” biomédico que implica aceitabilidade, acomodações e equidade.	Uma questão socioambiental.

Fonte: Adaptado a partir da resenha de Brown (2001, p. 157).

Em contraposição ao paradigma emergente, é possível identificar casos de interdição social dos alunos deficientes nas escolas regulares. Para ilustrar essa afirmação, utiliza-se um trecho de uma avaliação de um aluno deficiente intelectual, em uma escola municipal de Belém:

O presente aluno não se apropriou da leitura-escrita, de nenhum conteúdo da matemática e nem das demais áreas do conhecimento.

Foi muito estimulado a socializar-se, a desenvolver a oralidade, já que ele não falava, apenas balbuciava; a perceber seu esquema corporal, bem como em aspectos ligados à psicomotricidade, especialmente movimentos de pinça, pintura, etc.

O aluno ficará retido no Ciclo I 2º ano, necessitando receber apoio familiar, pedagógico e profissional direcionado a ajudá-lo no que diz respeito a sua dicção e coordenação motora (REGISTO SINTESE DE E.J, de 8 anos, 2009, texto manuscrito).

Tal texto de avaliação de um aluno com deficiência intelectual não difere muito da feita para um aluno com surdez. É possível que a escola receba crianças surdas que apenas balbuciam e usem poucos gestos para se comunicar, mesmo com toda a divulgação existente a respeito da língua de sinais.

### **A LIBRAS é uma língua?**

Essa pergunta é feita em formações de docentes. Na maior parte das vezes, aceita-se que é uma língua, sem ainda citar argumentos que a justifiquem como língua. Tenta-se aqui apresentar esses argumentos.

A língua de sinais tem estatuto de meio de interação da comunidade surda por apresentar gramática, historicidade e vitalidade. Nas palavras de Bentes (1998, p. 10),

As línguas de sinais são reconhecidas como línguas por teóricos da linguística e em outras áreas, como a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia. Além desse reconhecimento, e com base nos critérios de Stewart (1966), diz-se que as línguas de sinais são línguas porque existem **regras e estruturas**, que já começam, inclusive, a ser descritas. Possuem uma **autonomia** em relação às línguas orais, possuem **história** e **vitalidade**, pois inúmeras pessoas surdas, fluentes, estão compreendendo o mundo e interagindo socialmente em uma verdadeira inclusão social. Não

sendo mais possível, então, considerá-las como “não tendo língua” (ênfase adicionada).

Os critérios citados por Bentes (1998) são importantes para o reconhecimento de uma língua. São eles: ter uma *gramática*, possuir *autonomia*, ter *história* e ter *vitalidade*.

O critério ‘ter uma *gramática*’ pressupõe a descrição de uma língua por gramaticistas ou teóricos. A primeira sistematização de uma Língua de Sinais ocorreu em 1960, nos Estados Unidos, por William Stokoe (1919 - 2000). A língua de sinais, a partir da descrição gramatical de Stokoe (1960), da *American Sign Language* (ASL), falada por surdos dos Estados Unidos, ganhou *status* de língua. Essa descrição de uma língua de sinais foi fundamental para a criação de métodos como o da comunicação alternativa, para propiciar a interação de diversas pessoas que não se comunicam por meio da fala ou que não assimilam o sistema alfabético de escrita. Na comunicação alternativa se utiliza gestos, sinais, expressões faciais, usos de pranchas com símbolos pictográficos e até mesmo o uso de sistemas sofisticados de computador.

É com base no critério ‘ter uma **gramática**’ que se pode dizer que a Língua Brasileira de Sinais é completa como qualquer outra língua oral, uma vez que apresenta todos os níveis linguísticos – fonológico, morfológico, sintático e semântico – permitindo a tradução de qualquer assunto e conceito, ao possibilitar expressar conceitos concretos e abstratos, bem como refletir sobre a realidade, criar metáforas e criar fatos fictícios, em uma grande quantidade de gêneros discursivos, dentre os quais as piadas e a poesia.

Dizer que essa língua possui uma gramática implica também dizer que possui variedades regionais e sociais, ao passar por alterações no decorrer da história e apresentar diferenças locais e sociais de acordo com seus grupos de falantes.

O critério ‘possuir **autonomia**’ baseia-se no reconhecimento de que a Libras tem estruturas e características próprias e independentes em relação à Língua Portuguesa ou a qualquer outra língua. Isso não quer dizer que não traga pontos comuns com as línguas orais, como ocorre por meio de empréstimos linguísticos.

O ‘critério da *historicidade*’ é indicativo da evolução da língua e da disputa política pela sua

sobrevivência e propagação. Há uma exposição histórica em que ocorreu uma intenção constante de fazer o surdo falar, impedindo o uso das línguas de sinais. Essa história recentemente estudada constitui-se na história da educação dos surdos, no Brasil e no mundo.

O último critério apontado por Bentes (1998) é o da *vitalidade*, indicando o quanto essa língua é falada, concebendo fala como meio de ação e não reduzida à oralização. No caso do Brasil, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), citados por Cavalcanti (1999, p. 392), “a deficiência auditiva afeta 10% da população mundial”. Conforme Veloso; Maia-Filho (2009, p. 20) “o Censo demográfico de 2000 contabilizou 5,75 milhões de pessoas surdas no Brasil”.

A descrição, a criação de glossários, a defesa de uma identidade linguística, a defesa de certa independência em relação às línguas orais, a defesa de uma história da educação de surdos, a propaganda, o aumento de falantes, aliados a toda movimentação de comunidades e associações propiciaram a institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no Brasil, que ocorreu por meio da lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

E também, as pesquisas em torno das línguas de sinais proporcionam novas discussões que extrapolam a educação de surdos e fornecem novas teorizações para outras áreas, como a da tecnologia assistiva e a da comunicação alternativa, possibilitando a aprendizagem de pessoas com paralisia cerebral, autistas, deficientes intelectuais, pessoas com múltipla deficiência, surdo-cegos e transtornos globais de desenvolvimento.

A questão é que a língua de sinais se constitui como uma língua de interação de um grupo de falantes minoritário em países como o Brasil, onde a cultura letrada é hegemônica e se efetiva por meio de uma língua oral e escrita, que é a língua portuguesa. A Libras, falando em termos educacionais, pode se constituir em língua de ensino dos conhecimentos científicos nos mais diversos campos de comunicação. As leis, a filosofia, a linguística, a literatura, enfim, as ciências humanas e as ciências naturais, precisariam ser “interpretadas” ou “traduzidas” para a língua de sinais, a fim de propiciar o desenvolvimento educacional das pessoas surdas.

## **Quais novas atribuições estão postas para os docentes que atuam na educação de pessoas surdas?**

É fato que o documento oficial Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) priorizou a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares. Tal política ampliou e deu nova “roupagem” ao que antes funcionava com a denominação “sala de recurso”, na fase chamada de “integracionista”, no período que vai de 1980 a 1996.

Dessa implementação, o que passou a ser chamado de inclusão significou a possibilidade de ter aluno matriculado na sala de aula comum e ter direito a um atendimento especializado, ofertado no contraturno, prioritariamente na própria escola. Esse atendimento seria ofertado em um espaço estimulador de aprendizagens, a sala de recurso multifuncional, implicando ter materiais diversos, jogos, computadores e outros recursos de tecnologia assistiva próprios para cada deficiência.

Essas salas seriam um investimento público, implicando reforma de prédio, compra de equipamentos e formação de docentes para atuar. O investimento aumentou significativamente. Foram diversos os cursos para formação de técnicos para trabalhar nas salas, que passaram a ter a atribuição de trabalhar individualmente, a partir de uma avaliação previamente feita desses alunos. A esse propósito, segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 23 a 28), são as seguintes as atribuições dos docentes da SRM:

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las.
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno.
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de *softwares* e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplica-



bilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade.

e) Organizar o tipo e o número de atendimentos.

f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade.

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

No que diz respeito ao trabalho docente, o professor de sala comum, supostamente sem formação especializada, passou a ter a incumbência de trabalhar com os alunos especiais. Sua grande reclamação passou a ser: “não estou preparado”. Outra reclamação, feita pelos docentes da sala de recurso, é a de que não ficou explicitada, nas resoluções do MEC, a relação entre o professor de sala comum e o professor de sala de recurso multifuncional.

Um discurso muito recorrente é que o professor da sala de recurso não deveria trabalhar com o conteúdo da sala de aula, uma vez que isso significaria prestar “reforço” ao aluno, o que não seria sua atribuição. Na prática, outro “reforço” passou a ser implementado: o de estimular raciocínio lógico, visual e auditivo nos alunos, por meio de recursos diversos, preparando o aluno para ser integrado ou incluído na sala de aula comum.

Passa-se a enumerar algumas propostas postas em debate para a educação de surdos, intituladas de modelo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), modelo de escola específica bilíngue e modelo combinado escola bilíngue e escola comum.

Alvez; Ferreira; Damázio (2010) defendem o modelo de ensino de surdos centrado no AEE. Isso significa que o surdo estará estudando em

todos os níveis de ensino na escola regular, provavelmente utilizando a língua portuguesa oral como língua de ensino dos conteúdos escolares. A Libras, conforme entendimento, ficaria destinada à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em horário oposto, com os atendimentos *em Libras* e o *de Libras*. No atendimento *em Libras*, é feita a interpretação do conteúdo de sala de aula para a Libras, tornando-se um trabalho “complementar ao que está sendo estudado no ensino comum” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12); No atendimento *de Libras*, ocorrerá o ensino dessa língua por professor fluente. Por fim, é proposto o atendimento *de Língua Portuguesa* como segunda língua, na modalidade escrita, por professor com formação em Letras. No caso, tem-se como pressuposto que esse ensino “não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 20). Tal pressuposto indica ser possível a aquisição de uma modalidade escrita sem a interface da oralidade e também dissociada da relação com a Libras.

A língua de sinais ficou reduzida à sala de recursos, como se interpreta, no chamado atendimento *de Libras* e *com Libras*, significando que nesse ambiente seriam ministradas aulas aos surdos em língua de sinais e que o conteúdo trabalhado em sala seria traduzido da língua oral portuguesa para a língua de sinais, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com o uso da Libras. No caso dos alunos surdos, a orientação é que os conteúdos de sala de aula sejam trabalhados na SRM, o que não foi caracterizado como “reforço escolar”.

O segundo modelo é o de escola específica bilíngue, o qual está em oposição ao modelo de AEE, ao defender uma escola específica de surdos e prever a não necessidade do atendimento em SRM, pelo menos no início da escolarização (SÁ, 2011).

O terceiro modelo é o misto, defendido por Capovilla (2011). Sua formulação defende que: a) de 2 a 6 anos, as crianças frequentem escolas bilíngues especiais; b) de 6 a 9 anos, o turno duplo – turno principal em escola bilíngue e turno complementar em escola comum; c) de 8 a 10 anos, o inverso: turno principal em escola comum e turno complementar em escola bilíngue, na educação de crianças surdas. Para as crianças



deficientes auditivas, que oralizavam e depois adquiriram surdez, o autor defende que estudem em escola comum, podendo receber o AEE.

### Considerações finais

A partir de toda polêmica estabelecida entre o que se apresenta como política pública de educação inclusiva e o que os movimentos de deficientes reivindicam, defende-se o fato de que muitos alunos surdos podem ser usuários de duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Dois pontos ainda permanecem polêmicos: a aquisição da modalidade oral da língua portuguesa e o local onde devem estudar: em escola regular ou em escola bilíngue, só de surdos. Alguns pontos já são quase aceitos: a Língua Portuguesa deve ser considerada como segunda língua para esses alunos, muito embora se encontrem inúmeras propostas pedagógicas que tratam esses alunos como ouvintes e a forma de escrita dos alunos surdos ainda é desconsiderada.

Defende-se que a aquisição da modalidade escrita é fundamental para o desenvolvimento acadêmico desses alunos. Tem-se como pressuposto que a aquisição de escrita, em geral, por parte de pessoas ouvintes, é a extensão da aquisição da fala, tendo em vista ser uma espécie de transposição para a forma escrita, de formas linguísticas e cognitivas e de habilidades pragmá-

ticas e interacionais, anteriormente adquiridas. No caso do surdo, isso também deve ser levado em consideração, apesar de as estruturas gramaticais e de o léxico da Língua Portuguesa serem específicos de uma língua que não dominam naturalmente. De toda maneira, é necessário, para o aluno surdo, um anterior domínio de uma língua, a de sinais, conformado em uma “fala” possível que irá fornecer os mecanismos pragmático-cognitivos necessários para a aquisição do conhecimento de mundo.

O letramento ou produção escrita em Língua Portuguesa, do aluno surdo, está relacionado à prática social de uso da língua de sinais. Isso acontece em decorrência dos problemas em utilizar a escrita, já que possuem dificuldades de escrever devido ao fato de não ouvirem. O letramento, nesses casos, tem suas particularidades. O ensino é diferenciado daquele que se costuma observar nas escolas regulares, pois, em geral, a língua materna dos surdos é a língua de sinais. Portanto, para se trabalhar com os surdos, deve-se trabalhar a partir do uso da Libras.

Para os alunos com surdez, a Língua Portuguesa é um instrumento linguístico que vem facilitar o intercâmbio com o mundo, mas uma língua de difícil aquisição, principalmente se for considerado que o surdo pode não ter uma língua de sinais anteriormente adquirida.

### Referências

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BENTES, J. A. O. *A compreensão e a produção de textos por alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 01 mai 2012.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2012.

BRASIL. *Decreto-lei nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>>. Acesso em 01 mai. 2012.

BRASIL. *Lei n.º 10.436*, de 24 de abril de 2002, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>, Acesso em 01 mai. 2012.

BROWN, S. C. Methodological paradigms that shape disability research. In: ALBRECHT, G., SEELMAN, K. and BURY M. (eds). *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks/London/Delhi: Sage Publications. 2001. p. 145-170.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da

população escolar surda. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). *Surdos: Qual escola?* Manaus-AM: Editora Valer e Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011, v. 1, p. 77-99.

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização. In: *DELTA*, Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. vol.15. p. 385-417. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2010.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F.; Reflexões sobre a versão em Português da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. In: *Cadernos de Saúde Pública* [on line], v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2012.

ESCOSTEGUY, A. C. *Cartografia dos estudos culturais*: uma versão latino-americana. Autêntica, 2001.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos idosos brasileiros*: muito além dos 60?. Rio de Janeiro: IPEA, 2004, v., p. 107-120. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/idososalem60/Arq\\_09\\_Cap\\_03.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/idososalem60/Arq_09_Cap_03.pdf)> Acesso em 25 mai 2012.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S e LOPES, M. C (org). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). *Surdos: Qual escola?* Manaus-AM: Editora Valer e Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 17-61.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: Davis, L. J. (ed.) *The Disability Studies Reader*. New York, Routledge, 2006. p.197- 204.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Editora mediação. Porto Alegre. 1998. p. 7-32.

STOKOE, W. Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. Studies. In: *Linguistics Occasional Papers*, nº 8, Buffalo-NY, 1960.

STROBEL, K. L. *Surdos*: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de Mestrado. Florianópolis:UFSC, 2007.

VELOSO, E.; MAIA-FILHO, V. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. Curitiba: Ed. Mãos Sinais, 2009.

### **José Anchieta de Oliveira Bentes**

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEES-UFSCAR-SP). Mestre em Letras: Linguística (CLA-UFPA). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), Linha: Saberes culturais e educação na Amazônia - E mail: [anchieta2005@yahoo.com.br](mailto:anchieta2005@yahoo.com.br)

*Recebido em: 10.06.2012*

*Aceito para publicação em: 30.06.2012*