

INCLUSÃO E CULTURA SURDA: OBSERVANDO QUESTÕES ACERCA DA SURDEZ

Liane Carvalho Oleques

PPGAV/UEDESC/2010

lioleques@gmail.com

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado “*Desenho infantil: entre a palavra e a imagem*” que faz uma análise da produção gráfica de uma criança surda em paralelo a uma criança ouvinte. Assim, foi necessário conhecer e expor as questões que envolvem a surdez em toda sua complexidade, dando base a pesquisa. Num primeiro momento ressaltam-se alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem da educação especial introduzindo as questões concernentes a surdez e suas especificidades. Autores como Gonzalez (2007), Lucia Reily (2007), Vigotski (1997), Oliver Sacks (1998), Ronice de Quadros (1997) e Márcia Goldfeld dão base ao trabalho no tocante ao ensino especial bem como a cultura surda.

Palavras-chaves: educação especial, deficiência, surdez e cultura surda

Abstract

This article is part of a research Masters' Playground Design: between word and image "which analyzes the graphic production of a deaf child in parallel with a hearing child. It was therefore necessary to understand and explain the issues surrounding deafness in all its complexity, giving basic research. At first it is worth highlighting some aspects of the teaching and learning of special education by introducing the issues concerning deafness and its specificities. Authors such as Gonzalez (2007), Lucia Reily (2007), Vygotsky (1997), Oliver Sacks (1998), Ronice Frame (1997) and Marcia Goldfeld are the basis of work with regard to special education and deaf culture.

Keywords: special education, disability, deafness and deaf culture

Considerando os aspectos que envolvem a surdez no âmbito das necessidades especiais e culturais, este trabalho apresenta algumas questões e reflexões acerca do sujeito surdo. Num primeiro momento, será realizada uma pequena introdução ao contexto das necessidades especiais na contemporaneidade, permeando por alguns autores como Gonzalez (2007), Lucia Reily (2007) e Vigotski (1997) que tratam as necessidades especiais fora do ponto de vista da deficiência, encarando-a como uma diferença no processo de ensino e aprendizagens.

Num segundo momento do texto a surdez ganha evidência, salientando, suas características e a educação de surdos na atualidade, pontuando o Ensino das Artes Visuais.

Ainda é possível perceber na sociedade contemporânea um olhar indiferente para com as pessoas com deficiências, com necessidades especiais. Reily (2007) discorre acerca das *barreiras atitudinais*, caracterizadas pelos limites e preconceitos que a sociedade impõe as pessoas com algum tipo de necessidade específica. Desta forma, as consequências sociais da deficiência consolidam a condição de incapacidade.

Limites e preconceitos, impostos injustamente, sem o mínimo conhecimento e entendimento acerca do assunto, por parte destas pessoas. A autora argumenta sobre a necessidade de estudos referentes ao tema, a fim de desmistificar e esclarecer a sociedade com relação à deficiência:

Justifica-se o estudo das concepções sociais da diferença pela necessidade de melhor compreender como as representações da deficiência se constituem e se desenvolvem, como são reveladas e disseminadas, para que se possa encontrar modos de demonstrar mitos e estereótipos de deficiência que se cristalizaram ao longo do tempo, na perspectiva de trabalhar em prol da inclusão. (REILY, 2007, p. 221)

Considerando os procedimentos pedagógicos que implementam o ensino atualmente, é importante salientar que nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, portanto, é necessário compreender estas diversidades de modo a atender este público. A Educação Especial destina-se ao atendimento de pessoas cegas, surdas, autistas, com déficit cognitiva ou deficiência múltipla, além de pessoas com altas habilidades, em instituições especializadas, atendendo específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a adaptação de metodologias já existentes para o processo de inclusão.

De acordo com González (2007) que, trás alguns conceitos e dados históricos acerca da experiência em atendimentos educacionais especiais na Espanha, alunos que necessitam de um atendimento específico não podem ser considerados incapacitados, considerando que sua dificuldade relaciona-se mais ao sistema social e cultural que os rodeiam do que na existência de uma disfunção neurológica. Assim, o autor define que pessoas que necessitam de um processo educacional específico são aquelas que:

(...) apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em situação de risco social ou de desvantagem por fatores de origem social, econômico ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do

processo de ensino-aprendizagem. Por meio desses atendimentos especiais pretende-se conseguir o máximo desenvolvimento das possibilidades e capacidades desses alunos, respeitando as diferenças individuais apresentadas ao longo desse processo. (GONZÁLEZ, 2007, p. 19)

Para tanto, é necessário que o processo de inclusão venha a quebrar as barreiras do preconceito, especificamente, sociais e culturais que compreendem as pessoas que necessitam de um processo de aprendizagem diferenciado ou adaptado como pessoas incapacitadas para o convívio social, relegando-as a marginalidade.

A colaboração de Vigotski¹ (1997) neste assunto tem mostrado que suas reflexões atendem a demanda teórica sobre Educação Especial na atualidade. Este autor já apontava para uma visão social da deficiência em detrimento a patologia, ressaltando que o meio social deveria agir de modo que possibilitasse situações, provocadoras de reações que compensassem a condição de deficiente. Desta maneira, Vigotski acreditava que o olhar perante a deficiência deveria se concentrar nos processos compensatórios, desviando a atenção da deficiência ou patologia associada à incapacidade.

Já na época em que produziu seus estudos acerca das necessidades especiais acreditava que a escola especial deveria criar tarefas positivas gerando formas de trabalhos específicos que atendessem as peculiaridades de seus educandos, e não simplesmente aplicar um programa simplificado e facilitado da escola regular.

Desta forma, tem-se como objetivo na Educação Especial, portanto, possibilitar que este aluno, por meio de profissionais capacitados e recursos especializados, alcance o máximo de desenvolvimento pessoal e social, possibilitando uma melhor qualidade de vida "(...) nos âmbitos pessoal, familiar, social e profissional". (GONZÁLEZ, 2007, p. 21).

É importante salientar que alunos que necessitam de um atendimento específico, seja no ensino regular ou em escolas especializadas, não sejam privados do conhecimento e de interações sociais que os tornam cidadãos plenos na sociedade contemporânea, assim como coloca González:

¹ Quanto à escrita do nome do autor será usada "VIGOTSKI" por considerar-se a forma mais simples e utilizada na maior parte da bibliografia do autor aqui citada.

Depois de vermos as dificuldades surgidas na tentativa de determinar o que se deve entender por conduta normal e diferente, posso dizer que uma pessoa sã ou normal é aquela capaz de viver satisfatoriamente em um dado meio social, realizar-se nesse meio e conseguir sua felicidade, ao mesmo tempo em que tenta ser útil para a sociedade. A pessoa diferente (deficiente) é a que precisa dos repertórios sociais adequados para realizar-se em seu ambiente social e escolar. (GONZÁLEZ, 2007, p. 22).

Neste sentido, Vigotski (1997) pontua a importância dos processos compensatórios, salientando a necessidade da escola especial evidenciar a compensação social, a educação social como forma de inclusão em detrimento a deficiência. Uma escola especial, segundo este autor deveria não apenas adaptar-se as insuficiências, mas principalmente superá-las.

Da surdez

Dentro do panorama apresentado anteriormente, ou seja, as pessoas que necessitam de algum tipo de atendimento específico ou diferenciado para terem acesso e o máximo de aproveitamento em seu ambiente social encontram-se as pessoas privadas do sentido da audição. Deste modo, serão abordadas, algumas questões características do sujeito surdo como a língua de sinais, a cultura surda e as propostas educacionais voltada ao atendimento destas pessoas. Autores como Oliver Sacks (1998), Ronice de Quadros (1997), Márcia Goldfeld (2002) e Karen Strobel (2008) entre outros subsidiam questões no âmbito da surdez e suas especificidades.

Considerando a surdez no ponto de vista de sua condição física e patológica é possível classificar aqui os que têm sérias dificuldades para ouvir em função de algum dano no aparelho auditivo, interferindo pouco no desenvolvimento da linguagem quando esta é trabalhada desde os primeiros anos de vida, porém, ainda possuem esperanças com amplificadores de som e aparelhos implantados no ouvido interno que fornecem impulsos elétricos permitindo a percepção do som. Neste mesmo grupo destacam-se também os profundamente ou totalmente surdos, que nada ouvem, além, de possuírem pouca esperança no tratamento. O quadro a seguir mostra os cinco níveis de perda auditiva relacionando-os as consequências na linguagem e fala.

Quadro I.²

MEDIDA AUDIOMÉTRICA	EFEITOS DA PERDA AUDITIVA NA COMPREENSÃO DA FALA
Leve (26-40 dB)	Pode apresentar dificuldade em comunicação e expressão.
Moderado (41-55 dB)	Pode apresentar vocabulário limitado e problemas na fala.
Grave (56-70 dB)	Provavelmente terá dificuldade na utilização da linguagem e compreensão, além de vocabulário limitado.
Severo (71-90 dB)	Pode ser capaz de perceber sons altos ao redor, porém apresenta acentuada dificuldade na linguagem e fala.
Profundo (acima de 91-dB)	Auxílio da visão para a comunicação. Grave dificuldade na linguagem e fala.

Sendo assim, considera-se com “surdez” a pessoa incapacitada de perceber o mínimo som a ponto de não favorecer-se com qualquer tratamento ou aparelhos auditivos. Todavia, considerando alguns aspectos como grau e início da perda, a surdez não limita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tão pouco afetará seu desenvolvimento se diagnosticada nos primeiros anos de vida e desde então trabalhada a linguagem de modo consistente.

Partindo de outras perspectivas que se aproximam da surdez dentro de um grupo linguístico diferenciado, é possível considerar alguns aspectos relevantes que permitem entender essa condição singular e essa forma própria de assimilar e entender o mundo, como a língua de sinais e a cultura surda.

Oliver Sacks (1998), neurologista que entre inúmeros trabalhos dedica-se, da mesma maneira, a surdez, utiliza o termo Surdez (com letra maiúscula)

² Tabela elaborada segundo o quadro fornecido em: GODOY, Maria de Fátima Reipert de. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores.** Tese de doutorado. São Paulo: IP/USP, 1998. P. 10.

compreendendo um grupo linguístico e cultural, e surdez (com letra minúscula) compreendendo uma condição física e uma visão médica. Desta forma destaca:

(...) comecei a vê-los [os surdos] sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade lingüística diferente. (SACKS, 1998, p. 16)

Partindo desta perspectiva, já é possível pensar nos processos de inclusão dos surdos. Nesta visão a condição patológica não se sobressai, visando à surdez dentro de um grupo que compreende o mundo de forma diferente, porém, que precisa de auxílios e estímulos educacionais específicos para que a linguagem seja constituída e facilite a interação do sujeito surdo dentro de seu ambiente social. Vigotski (1997) já ressaltava a importância da educação social para que a pessoa surda tenha condições de se “inserir na vida social como participante plenamente válido”³ (p. 235).

Em seu livro *“Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”* Sacks (1998) se questiona acerca de como é o mundo aqueles que não ouvem? Como é viver privado do sentido da audição, o que acontece se uma pessoa não tem acesso e não constitui uma linguagem? “O que é necessário para nos tornarmos seres humanos completos?” (p. 49), pergunta o autor.

Desde muito pequenos, nós ouvintes, começamos a ter entendimento da nossa volta por meio da língua oral que possui como modalidades de interação o meio auditivo-oral. Desta forma, aprendemos a falar por imitação, repetindo o que nos é apresentado. Assim, aprendemos que as coisas e os objetos que nos rodeiam possuem nomes, aprendemos como usá-los, classificá-los, generalizá-los. Nossa compreensão do mundo torna-se facilitada e possível através da linguagem, nosso pensamento se constitui e nossas ações são planejadas, constituímos consciência do eu.

Mas como fica a situação daqueles impossibilitados de ouvir?

Quando se faz uma pesquisa relativa à surdez é necessário, também, considerar em que fase da vida ela se manifestou, ou seja, antes da formação da linguagem – surdez pré-lingüística – ou depois da aquisição da linguagem –

³ Tradução da autora.

surdez pós-linguística. Considerar estas etapas se faz necessário, pois, a linguagem possui um papel determinante, conforme Vigotski (2005), no desenvolvimento do pensamento e, portanto, na compreensão do mundo. Deste modo, um surdo pós-linguístico ainda possui experiências e imagens auditivas para recorrer, facilitando suas interações com o meio ambiente, o que não acontece com um sujeito surdo pré-linguístico.

Sacks (1998) relata as vozes e sons “fantasmagóricos” que algumas pessoas com surdez pós-linguística pensam ouvir. O autor explica que este fato decorre em função das experiências e associações auditivas anteriores. De modo semelhante, é possível compreender como pessoas acidentadas ainda sentem o membro amputado. Acrescenta ainda: “Não se trata de *imaginar* no sentido usual, mas de uma *tradução* instantânea e automática da experiência visual para uma experiência auditiva correlata (...)” (p.20). Da mesma forma, acontece com ouvintes e falantes quando estes imaginam alguém falando, há uma voz concebida na mente. Porém, parece muito difícil para uma pessoa surda pré-linguística conceber este tipo de voz ou som, uma vez que ela não tem o mínimo entendimento de como seria um som, tão pouco, o imagina. Vivem, assim, num mundo de absoluto silêncio, sem perspectivas sonoras.

Serão essas pessoas, os surdos pré-linguísticos, o foco desta reflexão, considerando aqui o objetivo desta investigação, para tanto, faz-se necessário abordar e esclarecer características deste sujeito, pois, pode haver uma dificuldade para os ouvintes e falantes em compreender a surdez em toda sua complexidade.

Sacks (1998) diz que as pessoas tendem a avaliar a surdez como um incômodo ou uma desvantagem, “mas quase nunca como algo devastador, num sentido radical.” (p.22). A vista disto, os ouvintes tendem a considerar a surdez menos grave do que a cegueira, porém, conforme o autor, a surdez pode se tornar extremamente grave, pois, os surdos pré-linguísticos podem sofrer danos irreversíveis se sua linguagem não for suficientemente trabalhada, de modo a atender suas capacidades e necessidades intelectuais, do contrário parecerão “deficientes mentais” (p.22). Sendo assim, Sacks salienta:

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso

estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 1998, p. 22)

Márcia Goldfeld (2002) que pesquisou o desenvolvimento e as relações de uma criança surda com atraso na linguagem, também destaca a importância da linguagem que vai além da comunicação, estabelecendo funções organizadoras e planejadoras do pensamento. A autora que segue uma concepção sociointeracionista adotada por Vigotski, considera a linguagem como “(...) o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui (...)” (2002, p. 60) permitindo, na pessoa surda, que os processos cognitivos se desenvolvam: “(...) toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem (...)” (2002, p.60).

Percebe-se, assim, a necessidade premente da estimulação e aquisição da linguagem em pessoas surdas desde os primeiros anos de vida os quais estes processos começam a se desenvolver e se internalizar. Do contrário, segundo Goldfeld (2002), crianças surdas que sofrem atraso na aquisição da linguagem podem padecer de danos irreversíveis no desenvolvimento de suas funções cognitivas. A autora, também, observa a necessidade do auxílio constante da família no processo de propagação da linguagem: “É preciso que a família da criança surda tenha consciência da necessidade de estimular essa criança. As informações que naturalmente à criança ouvinte recebe devem ser dadas também à criança surda (...)” (2002, p. 160).

Contudo, de que modo a pessoa surda pode desenvolver-se linguisticamente?

A língua de sinais é, atualmente, a forma mais acessível à aquisição da linguagem à pessoa surda, pois, é uma língua de modalidade visual-gestual, permitindo um desenvolvimento completo da linguagem e por consequência acesso as funções cognitivas.

A língua de sinais, ao contrário da língua oral que esbarra em um empecilho orgânico no sujeito surdo, não necessita ser ensinada a ela, esta língua se constitui e se desenvolve naturalmente, considerando repertórios adequados para esta situação. Assim, como uma criança ouvinte aprende a falar por imitação de forma natural e espontânea, a língua de sinais é assimilada pela criança surda em contato com outras pessoas adultas surdas ou em contato com

adultos ouvintes que dominam a língua de sinais, a fim, de estimulá-la, dando-lhe acesso a linguagem e conseqüentemente a comunicação, a organização de pensamento e a consciência.

Dessa forma, Sacks discorre acerca da língua de sinais em detrimento a língua oral que muitos surdos são submetidos:

As pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. (SACKS, 1998, p. 43)

O autor acrescenta ainda que o desenvolvimento da gramática da língua de sinais ocorre na mesma idade e forma que o desenvolvimento da língua oral na criança ouvinte, todavia, os sinais se sucedem mais cedo por ser considerado mais fácil, pois, consistem em movimentos muito simples dos músculos, enquanto, a fala consiste em movimentos mais complexos tornando-se possível somente no segundo ano de vida da criança. Dessa maneira, conforme Sacks, uma criança surda pode fazer o sinal de “leite” já aos quatro meses de idade, enquanto uma criança ouvinte da mesma idade põe-se a chorar. Assim, não há indícios que o uso da língua de sinais iniba a aquisição e aprendizagem da língua oral, ocorrendo, geralmente, o contrário.

Muitas são as concepções errôneas e inadequadas atribuídas à língua de sinais. Uma delas, talvez a mais popular, seja de que esta língua é um conjunto de gesto que interpreta a língua oral. Apresentam, também, da mesma forma que a língua oral todas as estruturas linguísticas necessárias para expressarem idéias concretas, abstratas ou complexas. Dessa forma, Ronice de Quadros (1997) pesquisadora na área na surdez com ênfase na língua de sinais explica que:

(...) os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas, sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas que vem sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais (...). Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 47)

Quadros (1997) explica que esta língua é estabelecida pela visão e da utilização do espaço, assim: “A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintéticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais”

(p. 46). Por este motivo as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas faladas.

Conclui-se, portanto, este breve esclarecimento acerca da língua de sinais evidenciando uma citação de Quadros que sintetiza muito bem o que foi visto até agora. A autora caracteriza a língua de sinais como línguas naturais, provenientes da necessidade de comunicação:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística. (QUADROS, 1997, p. 47)

Propostas educacionais para surdos no Brasil

Este tópico tem como objetivo relatar as principais propostas educacionais para surdos vigentes no Brasil. Serão, portanto, descritas as principais características de cada proposta, sendo que a pesquisa não visa fazer uma análise crítica acerca da educação de surdos, todavia, é de interesse constar quais práticas metodológicas estão sendo desenvolvidas no Brasil. Tendo em vista, que as pesquisas acerca da surdez têm como alicerces, especialmente, estudos na área da linguística e psicologia considera-se a visão de duas autoras com ênfase nos estudos sobre surdez: Ronice Müller de Quadros (1997) e Marcia Goldfeld (2002).

É possível destacar na atualidade duas principais propostas para a educação de crianças surdas no Brasil: o Bilinguismo e o Oralismo. No Brasil estas duas propostas continuam vigentes, pois, considera-se que não exista uma metodologia mais adequada, dando a possibilidade de escolha à pessoa surda.

Durante muitos anos o Oralismo foi difundido como a proposta mais adequada a formação e educação do indivíduo surdo. Esta metodologia avaliava a surdez como uma patologia ou deficiência que deveria ser amenizada visando a oralização. Ou seja, seu objetivo era reabilitar o indivíduo surdo de forma que sua interação com o mundo ouvinte fosse possível apenas pelo desenvolvimento da língua oral, encaminhando sua personalidade e identidade para tal. Goldfeld

(2002) discorre acerca do Oralismo enfatizando que seu objetivo é direcionar a criança surda “à normalidade” ou “à não-surdez”. A autora explica com clareza como se constitui o processo desta proposta e seu tempo de duração:

A criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com bases nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GOLDFELD, 2002, p. 35)

Dentro desta proposta existem outras metodologias que se baseiam na proposta oralista se concentrando no objetivo do desenvolvimento da língua oral.

Tendo em vista seu objetivo, o Oralismo desconsidera questões relacionadas à cultura surda. Quadros (1997, p. 26) considera esta proposta, segundo a visão de vários estudiosos acerca da surdez (Sánchez, Ferreira Brito e Skliar), “como uma imposição social de uma maioria lingüística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria lingüística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos).”

Ao contrário do Oralismo, o Bilinguismo respeita as particularidades do indivíduo surdo e sua cultura, trata a surdez não como uma patologia que necessita ser curada, porém como um modo diversificado e singular de pensar e se comunicar que deve ser respeitado.

Quanto o que é possível afirmar sobre o Bilinguismo, considera-se como a proposta mais viável, até então, ao ensino da criança surda. Propõem o aprendizado da língua de sinais como língua natural e este, pressuposto para o aprendizado da língua escrita. Segundo Quadros (1997) a proposta Bilíngue busca captar o direito da criança surda em ser ensinada na língua de sinais, tendo em vista, que esta língua é natural da pessoa surda e adquirida de forma espontânea, ao contrário da língua oral que é adquirida de forma sistematizada.

Esta mesma autora acrescenta que uma proposta basicamente Bilíngue não é totalmente favorável considerando as duas culturas as quais a pessoa surda deve conviver: a cultura ouvinte e a cultura surda. “Uma proposta educacional, além de ser Bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso

rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.” (1997, p. 28). Somente respeitando estas particularidades, a criança surda reconhecida dentro de sua própria cultura, poderá integrar-se satisfatoriamente a comunidade ouvinte.

Outro fator relevante para se criar condições favoráveis no ensino do Bilinguismo é o comprometimento integral da família, tendo em vista, que a maior parte das crianças surdas em processo escolar originam-se de famílias ouvintes. O ideal é que a família também tenha o entendimento e conhecimento da língua de sinais auxiliando e integrando a criança neste contexto.

A entrevista realizada na coleta de dados da pesquisa de mestrado (OLEQUES, Liane C. (2008) Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil. Projeto de Mestrado), com a professora do menino surdo sujeito desta pesquisa, mostrou que mesmo o aprendizado da língua de sinais numa proposta Bilingue pode tornar-se lenta quando não há o apoio da família.

A professora que é responsável pela classe especial de 1ª a 4ª de alunos surdos, explica que o menino não ingressou na escola com um repertório de sinais consistente. Sua comunicação era restrita ao contexto familiar com muitos gestos e pantomimas. Isso dificultou seu aprendizado, tendo em vista que o que era aprendido na escola não era vivenciado em casa, já que a família ouvinte não prezava pela mesma forma de comunicação. A professora entrevistada lembra-se que o menino levou cerca de um ano até aprender e internalizar o sinal em LIBRAS de “água”, pois até então “água” era representado pelo gesto de levar um copo a boca. Ainda comenta que, por esse motivo, o aprendizado da LIBRAS torna-se repetitivo e lento, pois, todos os dias deve-se reforçar os mesmo sinais até o que o aluno internalize a palavra e o conceito.

Considerações finais

Realizar observações acerca das pessoas com necessidades especiais torna-se um tanto complicado quanto a terminologia utilizada. É preciso um pouco de atenção para que nossas palavras, mesmo sem intenção, não tendam a estabelecer ou separar o que é normal ou deficiente na sociedade

contemporânea, pois, como foi visto, esta condição deve ser encarada como uma forma diferenciada, uma necessidade específica ou especial de ensino e aprendizagem, criando possibilidades para sua reabilitação na sociedade.

É interessante ressaltar aqui as palavras de Simi Linton⁴, deficiente física e participante do movimento de direito dos deficientes, introduzindo, desta forma, o leitor ao contexto social das necessidades especiais:

Sáimos, não escondendo nossas pernas atrofiadas sob mantas de lã marrom, ou com óculos escuros tampando nossos olhos pálidos, mas aparecemos de Shorts e sandálias, de macacão e terno, vestidos para brincar ou trabalhar, encarando de frente, desmascarados, sem pedir desculpas. (...) E não somos somente os atletas cadeirantes "sarados" vistos recentemente nos comerciais de tevê, mas também criaturas desengonçadas, atarracadas, desajeitadas, e encaroçadas declarando que vergonha não mais definirá nosso guarda-roupa nem nosso discurso. Hoje estamos por toda parte, de cadeiras de rodas ou em marcha desenfreada pela rua, ao som do toque de nossas bengalas, sugando ar por tubos de respiração, seguindo nossos cães guias, soprando e aspirando nos nossos acionadores de sopro que controlam nossas cadeiras motorizadas. Às vezes pode acontecer de haver baba, escuta de vozes alheias, nossa fala pode soar entrecortada, podemos utilizar cateter para coleta de urina, podemos viver com um sistema imune comprometido. Estamos todos ligados uns aos outros, não pela lista de nossos sintomas coletivos, mas pelas circunstâncias sociais e políticas que nos forjaram como grupo, nos encontramos como grupo e buscamos uma voz para expressar não o desespero pela nossa condição, mas a revolta pela nossa condição social. Nossos sintomas, mesmo que sejam às vezes dolorosos, assustadores, desagradáveis, ou difíceis de lidar, ainda fazem parte do cotidiano da vida. Existem e sempre existiram em todas as comunidades de todos os tempos. O que denunciemos são as estratégias utilizadas para nos privar de nossos direitos, de oportunidades e da busca da felicidade. (LINTON, 1998, p. 03 -04)

Portanto compreende-se que possibilitando habilidades específicas através de repertórios adequados, pessoas com necessidades especiais possam usufruir de condições dignas de inclusão a sociedade, sem esquecer do meio social que, por sua vez, deve ser trabalhado para que possa receber estas pessoas com o respeito e dignidade com que tem direito todo cidadão.

Com relação às pessoas surdas foi possível concluir que não há limites cognitivos intrínsecos a surdez quando se oferecem todas as possibilidades de acesso para a consolidação da linguagem. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível e a língua de sinais, vivenciada pela criança desde os primeiros anos de vida para que possibilite, plenamente, a comunicação e o intercurso do pensamento. A linguagem deve desenvolver-se, considerando a

⁴ LINTON, 1998 *apud* REILY, 2007, p. 220.

criança ativamente envolvida no processo de comunicação de seu ambiente sócio cultural.

Referências Bibliográficas:

- DANESI, Marlene Canarim. Estudo exploratório do desenho de crianças surdas, relacionando a representação gráfica da imagem corporal com o uso da língua de sinais. Porto Alegre e Buenos Aires. **Tese de mestrado**, 2003.
- GODOY, Maria de Fátima Reipert de. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores**. Tese de doutorado. São Paulo: IP/USP, 1998.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLEQUES, Liane C. (2008) Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil. **Projeto de Mestrado**. PPGAV/CEART/UDESC, 2008.
- REILY, Helena Lúcia. Retratos urbanos de deficiência. In: **Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa**. Org. Denise M. de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos C. Barreto e Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. P. 220 – 232.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos**. Ed. Companhia das letras, São Paulo, 1998. Tradução: Laura Teixeira Motta.
- SHMITT, Deonísio. **Curso de pedagogia para surdos. Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis, UDESC: CEAD, 2002.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____ . **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: 1997.
- _____ . **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.