

## Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos

Cristina B.F. de Lacerda\*

*Resumo:* A educação dos surdos é um problema inquietante por suas dificuldades e limitações. Ao longo da história, esse assunto tem sido polêmico, gerando desdobramentos em várias vertentes com diferentes conseqüências. O objetivo deste artigo é dar a conhecer um pouco de sua história, focalizando principalmente o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo como propostas educacionais e suas implicações.

*Palavras-chave:* educação de surdos, crianças deficientes auditivas: educação, educação especial

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas (Fernandes 1989, Trenché 1995 e Mélo 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (Góes 1996 e Lacerda 1996). Nesse sentido, parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis. Os poucos textos encontrados referem-se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis (Moore 1978).

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

Entretanto, era freqüente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalhava autonomamente e não era comum a troca de experiências. Heinicke, importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu que

seu método de educação não era conhecido por ninguém, exceto por seu filho. Alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém (Sánchez 1990). Assim, torna-se difícil saber o que era feito naquela época; em consequência, muitos dos trabalhos desenvolvidos se perderam.

A figura do preceptor era muito freqüente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos, somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem.

A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de "oralismo" e outras antecedentes do que chamamos de "gestualismo".

Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características lingüísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário.

Diferentemente de seus contemporâneos, De L'Epée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos. Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos. Divulgava seus trabalhos em reuniões periódicas e propunha-se a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro no qual divulgava suas técnicas. Seus alunos manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. Nesse período, alguns surdos puderam destacar-se e ocupar posições importantes na sociedade de seu tempo. O abade mostrava-se orgulhoso de que seus discípulos não só liam e escreviam em francês, mas que podiam refletir e discutir sobre os conceitos que expressavam, embora houvesse avaliações contrárias que indicavam haver profundas restrições nesse suposto êxito. Existem vários livros datados dessa época, escritos por surdos, que abordam suas dificuldades de expressão e os problemas ocasionados pela surdez (Lane e Fischer 1993).

Para De L'Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Contemporaneamente a De L'Epée havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha. Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o "método alemão". Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. O ensinamento através da linguagem de sinais significava ir em contrário ao avanço dos alunos (Moore 1978). Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Naquele congresso alguns grupos defendiam a idéia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito

a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos (Sachs 1990, Lane 1989).

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson *et al.* 1991, Fernandes 1989).

Nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 50, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se "protetizar" crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (Trenche 1995).

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Epée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista lingüístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Willian Stokoe (1978).

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser

decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a lingüística de então colocava para as línguas orais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total. "A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (Stewart 1993, p. 118). O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (Moura 1993).

Entretanto, a forma de implementar a comunicação total mostra-se muito diferente nas diversas experiências relatadas; nota-se que muitas foram as maneiras de realizar essa prática envolvendo sinais, fala e outros recursos.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento lingüístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, "quase interditados" aos surdos.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são

freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Certos estudos (Bouvet 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.

Pesquisas sobre esse tema (Taeschner 1985) apontam para a conveniência de não haver sobreposição das duas línguas envolvidas. A aprendizagem da língua de sinais deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo. Tais contextos não devem se sobrepor; as pessoas que produzem cada uma das línguas com a criança, no início, devem ser pessoas diferentes e o ideal parece ser que a família participe sinalizando. Num outro contexto, a criança aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória e fará sua adaptação de prótese e sua educação acústica. A língua de sinais estará sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua falada, de modo que a competência lingüística na língua de sinais servirá de base para a competência na aquisição da língua falada. Será a aprendizagem de uma língua através da competência em outra língua, como fazem os ouvintes quando aprendem uma segunda língua sempre tendo por base sua língua materna.

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos (Moura 1993).

As experiências com educação bilíngüe ainda são recentes; poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngüe não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões etc. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo (como Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai) têm princípios filosóficos semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos metodológicos. Para alguns, é necessária a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível conseguir. Quando se recorre a professores ouvintes, nem sempre sua competência em língua de sinais é suficiente, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. Algumas propostas indicam uma passagem da língua de sinais diretamente para a língua escrita entendendo que a língua oral é muito difícil para o surdo, além de ser "antinatural". Existem países que têm assegurado, por lei, o direito das pessoas surdas à língua de sinais; outros realizam projetos envolvendo a educação bilíngüe quase à revelia das propostas estatais.

Em cada um desses países o aprofundamento dos estudos sobre suas línguas de sinais é diferente e, apenas em alguns casos, esses estudos estão bastante desenvolvidos. Nos Estados Unidos, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é bastante conhecida, talvez a língua de sinais mais bem estudada até hoje. Entretanto, as práticas de comunicação total são prevalentes lá, indicando que o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre as línguas de sinais não é suficiente para sua efetiva inserção no atendimento educacional. Em outros países tais estudos são ainda iniciais, auxiliando pouco aqueles que desenvolvem práticas de educação bilíngüe. Tais práticas remetem a um universo amplo de questões ainda pouco explorado, que parece apresentar vários problemas ao mesmo tempo em que aponta para formas de atendimento mais adequadas às pessoas surdas.

Em diversos países, como no nosso, as experiências com educação bilíngüe ainda estão restritas a alguns poucos centros, dadas as dificuldades apontadas acima, e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas. Assim sendo, a maioria das práticas de educação para surdos ainda hoje é oralista ou se enquadra dentro da comunicação total. Apesar de não haver dados oficiais do Brasil, pode-se afirmar, por observações assistemáticas, que a comunicação total encontra-se em desenvolvimento enquanto as práticas oralistas tendem a diminuir. Com o surgimento da comunicação total, a grande mudança pedagógica foi a entrada dos sinais em sala de aula. O uso dos sinais pode ser muito variado, dependendo da opção feita no trabalho de comunicação total. Pode-se encontrar a língua de sinais sendo usada separadamente da fala, uso do português sinalizado acompanhando a fala numa prática bimodal, fala acompanhada de sinais retirados da língua de sinais, tentativas de representar todos os aspectos do português falado em sinais etc.



Diante desse panorama é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilingüismo) coexistem, com adeptos de todas elas nos diferentes países. Cada qual com seus prós e contras, essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

### **A short history of different approaches to the education of the deaf**

*ABSTRACT: The education of the deaf is a complex problem characterised by difficulties and limitations. Throughout history, this subject has been polemic bringing different consequences to that education. This article aims at presenting the history of the education of the deaf focusing on oralism, total communication, bilingualism and its consequences.*

#### Bibliografia

BOUVET, D. *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: Multilingual Matters, 1990

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

GÓES, M.C.R. "A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita." *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. São Paulo: PUC, 1992.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J. *Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Roma: Anicia, 1991.

LACERDA, C.B.F. de. "Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos." Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutoramento, 1996.

LANE, H. *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Padova: Piccin, 1989.

LANE, H. e FISCHER, R. (orgs.) *Looking back. A reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburgo: Signum Press, 1993.

MÉLO, A.D.B. de. "Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula." São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, dissertação de mestrado, 1995.

MOORES, D. *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, M.C. "A língua de sinais na educação da criança surda." *In: Moura, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

SÁNCHEZ, G.C.M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Carácas: Ceprosord, 1990.

STEWART, D. A. "Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas", *In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

STOKOE, W. *Sign language structure*. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978.

TAESCHNER, T. "Alcune definizione relative al bilinguismo." (Núcleo Monotemático) *Etá Evolutiva*, 20. 1985, pp.89-92.

TRENCHÉ, M.C.B. "A criança surda e a linguagem no contexto escolar." São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.