

Organizadoras
Adriana Barroso de Azevedo
Cristhiane Lopes Borrego
Elaine Gomes Vilela

Coleção

Pesquisa
Narrativa

Volume II

Inclusão



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

C676 Coleção pesquisa narrativa: inclusão, volume II / Organizadoras
Adriana Barroso de Azevedo, Cristhiane Lopes Borrego, Elaine
Gomes Vilela. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista
de São Paulo, 2022.
185 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-86452-22-8

1. Educação - Narrativas pessoais 2. Histórias de vida 3.
Pessoas com deficiência - Educação 4. Educação inclusiva 5.
Professores - Formação profissional I. Azevedo, Adriana Barroso
de II. Borrego, Cristhiane Lopes III. Vilela, Elaine Gomes.

CDD 370.71

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

EDITORA – EDUCAÇÃO METODISTA
Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,
São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537
E-mail: editora@metodista.br • www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas
Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá
Revisão: Marcella Barbosa Costa

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Prefácio	9
<i>Marcia Noronha de Mello</i>	
O papel da imaginação e do faz-de-conta na aprendizagem da criança surda: as Artes Cênicas e as narrativas de uma realidade quase desconhecida.....	12
<i>Airton Rodrigues</i>	
Educação inclusiva no ensino superior: narrativas de experiências formadoras	31
<i>Cristhiane Lopes Borrego</i> <i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Surdocego, atitude maker e fenomenologia.....	52
<i>Elaine Gomes Vilela</i> <i>Fabiana Wanrath Jacopucci</i>	
Luz, Câmera, (RE) Ação: narrativa de vida de uma professora de educação física e a pessoa com deficiência.	65
<i>Jorge Marcos Ramos</i> <i>Airton Rodrigues</i>	
Narrativas surdas de formação: práticas docentes com a inclusão por meio da inversão.....	81
<i>Elaine Gomes Vilela</i> <i>Keiti de Barros Munari</i>	

As Igrejas e a inclusão de pessoas com deficiência	97
<i>Eber Borges da Costa</i>	
Experiência pedagógica maker e a expressão das potencialidades do aluno com deficiência na escola.....	111
<i>Fabiana Wanrath Jacopucci</i>	
Percepção de procedimentos e práticas tradutórias: experiências com surdocego adquirido.....	127
<i>João Paulo Navega Roque</i>	
Educação de Surdos: do Congresso de Milão aos dias atuais.....	138
<i>Leliane Aparecida Castro Rocha</i>	
Caminhando para a inclusão: narrativa de vida de uma professora de educação física e a pessoa com deficiência	160
<i>Jorge Marcos Ramos</i>	
<i>Adriana Barroso de Azevedo</i>	
Sobre os autores	181

EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO CONGRESSO DE MILÃO AOS DIAS ATUAIS

Leliane Aparecida Castro Rocha

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o percurso histórico-social da Educação de Surdos que influenciou nas permissões e proibições na utilização da Língua de Sinais. Justifica-se pela importância de se conhecer o ocorrido no Congresso de Milão que persistiu por décadas. A questão central desta pesquisa deve-se a uma decisão que aconteceu em 1880 em Milão, liderada por pessoas ouvintes, que perdurou por mais de um século interferindo na educação de pessoas surdas. Mediante isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de rever os métodos utilizados na Educação de Surdos, com a finalidade de revelar a importância de língua de sinais, em especial a brasileira – Libras, na educação e na vida dos Surdos. **Palavras-chave:** Educação de Surdos. Congresso de Milão. Libras

1. INTRODUÇÃO

A inquietação desta pesquisadora iniciou-se há anos e as investigações desde então são constantes e refere-se sobre como os Surdos se escolarizam e se comunicam, tendo sua língua diferente da maioria ao seu redor, que pode comprometer a comunicação entre os pares.

Este texto se propõe a demonstrar um período histórico-social desde o Congresso de Milão até os dias atuais que, dialogando com os processos de ensino-aprendizagem, para se compreender a comunicação dos Surdos com os ouvintes e vice-versa.

A base focal tem alguns questionamentos sobre os desafios encontrados pelos Surdos que ora podiam utilizar sua língua de sinais, ora era expressamente proibido seu uso. Outro desafio é o recorte temporal que sucede o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão em seu sistema linguístico de natureza visual-motora e suas dificuldades em encontrar ouvintes que saiba ou queiram aprender esta nova forma de se comunicar (BRASIL, 2002).

Tomando como referência inicial as resoluções do Congresso de Milão e as políticas educacionais brasileiras que envolvem o uso da Libras, as implicações e resistências dos ouvintes em aceitarem a comunicação e a língua dos Surdos.

Pela contextualização histórica identifico as legislações específicas que garantem o direito do Surdo, e se foram facilitadoras ou dificultadoras para terem autonomia e protagonismo de suas vidas.

A educação exerce uma função social desde os primórdios dos tempos, e reconheço a necessidade de socializar as informações, porém em pleno século XXI, alguns profissionais da educação ainda receiam a chegada de alunos Surdos na escola e/ou nas suas salas de aulas como aponta a pesquisa de Rocha (2020).

Precisei revisitar o passado para compreender o presente, com isso resgatar o Congresso de Milão, um acontecimento histórico que decretou o extermínio da língua de sinais e a imposição do oralismo puro à comunidade Surda, até o reconhecimento legal da língua de sinais no Brasil.

2. O LONGO CAMINHO DE IDAS E VINDAS DOS DIREITOS DO USO DA LÍNGUA DE SINAIS

São notáveis as idas e vindas das Leis e Decretos e, a lentidão que são postas em práticas, especificamente as que beneficiam e reconhecem os Surdos como pessoas com deficiência, ora pelas políticas públicas, ora pelos gestores educacionais, ora pela sociedade.

Quando olho para o passado, na trajetória da comunidade Surda pelo mundo, verifico sua segregação, perseguição, exclusão e até, em alguns lugares, as práticas discriminatórias e políticas de assassinatos,

ou seja, o não direito de viver, unicamente por serem diferentes da maioria dominante (CARVALHO, 2007).

Para recuperar os fatos históricos, precisei refletir sobre as pessoas que decidiam sobre a educação, o que era 'bom' ou 'ruim' para os Surdos. Assim, mantê-los sob a dominação da maioria ouvinte, como ocorreu no Congresso de Milão.

2.1. Congresso de Milão: tempos censuráveis

O I Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, foi realizado em 1878, em Paris. O cenário deste evento foi para debater sobre as experiências a respeito dos trabalhos realizados com os Surdos. As opiniões se dividiam em dois grandes grupos, um que defendia a importância do uso dos 'gestos' e outro que veemente afirmava que a instrução ofertada aos Surdos deveria ser unicamente oral, com a justificativa que, assim, os Surdos poderiam ser integrados à sociedade predominantemente oralista. Com isso, a maioria das escolas de Surdos, em todo o mundo, abandonou o uso dos gestos e passou a enfatizar e trabalhar exclusivamente a reabilitação da fala, como se todos pudessem, sem exceção, oralizar.

De 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão, realizou-se o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, e aqui posso dizer que foi o marco histórico de maior impacto e o momento mais sorumbático de toda Educação de Surdos porque as resoluções que foram definidas no referido Congresso repercutiram por praticamente um século.

Foram elaboradas e votadas oito resoluções nos dias que durou o Congresso, os temas eram expostos em questionários e repartidos pelos delegados presentes, todos ouvintes.

Tendo 160 votos a favor e 4 contra. A primeira resolução que declarava o uso da língua falada no ensino e formação dos Surdos deveria prevalecer sobre a **língua gestual**. Na **segunda resolução**, os participantes, diziam-se convencidos que o uso simultâneo das línguas gestuais e orais proporcionava uma desvantagem, pois afetaria o desenvolvimento da fala, da leitura labial, da compreensão clara dos conceitos, então, o Congresso aprovava com 150 votos a favor e 14 contra, o **método de articulação pura da fala** (CARVALHO, 2007, p. 65-66).

Das oito resoluções, apenas a terceira foi aprovada por unanimidade, e dizia:

Considerando que um grande número de surdos-mudos não estão a receber os benefícios da instrução e que esta situação é uma consequência da impotência das famílias e instituições, recomenda o Congresso, que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos sejam educados (CARVALHO, 2007, p. 66).

Esta resolução foi relevante para que todos os 'surdos-mudos' (como eram denominados na época) tivessem o direito a receber a educação formal, porém sua língua e cultura não foram respeitadas, como se depreende nas outras resoluções do Congresso:

[...] que o meio mais apropriado para que os surdos-mudos consigam apropriar-se da fala quotidiana é o método intuitivo, que é composto, em primeiro lugar, pela palavra falada e depois, pela descrição, através da escrita, de objetos e ações que se tenham mostrado perante os olhos dos alunos (CARVALHO, 2007, p. 66).

E continua:

[...] também, que o ensino das formas gramaticais ao surdo-mudo deve realizar-se, em primeiro lugar, pelo método maternal, unicamente através de exemplos práticos, enquanto que no segundo período deve acompanhar-se o surdo-mudo para que deduza desses exemplos e de regras gramaticais. Tudo se deve fazer, observando a maior sensibilidade e a maior clareza possível (CARVALHO, 2007, p. 66).

Orientava também a respeito dos materiais que deveriam ser disponibilizados ao aluno: “[...] que os livros escritos com palavras e em formas de linguagem conhecidas pelo aluno, possam ser postas nas suas mãos em qualquer ocasião” (CARVALHO, 2007, p. 66).

Assim, os alunos podiam ter acesso a materiais impressos para estudos. O Congresso afirmava que, considerando algumas das investigações feitas por eles junto aos “surdos-mudos”, de todas faixas etárias que, mesmo após deixarem as escolas, conseguiam fazer leituras

labiais com entendimentos satisfatórios dos assuntos arguidos a eles, como considerada e aprovada na sexta resolução:

a) que os surdos-mudos educados através do método oral puro, não esqueceram, depois de terminada a escolaridade, o conhecimento adquirido, tendo desenvolvido através da conversação e da leitura [...] b) que nas suas conversações com pessoas falantes, eles se sirvam da língua falada [...] c) que a fala e a leitura labial, ao contrário de perder-se, desenvolve-se com a prática (CARVALHO, 2007, p. 67).

Os jornais da época deram grande cobertura ao Congresso e as resoluções aprovadas, como por exemplo, o *The Times* de Londres, que em uma de suas edições, trouxe a manchete “A surdez foi abolida!” (LADD, 2003, *apud* CARVALHO, 2007, p.68).

As recomendações do Congresso de Milão tiveram apoio praticamente de todas as delegações participantes, incluídas a alemã, a italiana, a francesa, a inglesa e a belga, sendo apenas contestadas pelos grupos sueco e norte-americano, liderado por Edward Miner Gallaudet¹, que reconheceu os benefícios do treino da fala para os Surdos que conseguissem obter proveitos dela. A consequência do Congresso foi a exclusão total da língua gestual no ensino dos ‘surdos-mudos’.

Com base neste Congresso iniciaram-se grandes reformas em todas as escolas de Surdos na Europa, colocando fim nas contratações de professores Surdos e restringindo-se o tempo que antes era dedicado ao ensino dos gestos pelo ensino da fala, porém negligenciaram o ensino da escrita.

Gallaudet defendia o ensino pela língua gestual como a principal forma de comunicação em todas as escolas para Surdos, porém, em 1900, menos polêmico, o III Congresso Internacional de Paris propôs que o ensino da língua oral fosse ministrado apenas para aqueles que pudessem dela se beneficiar, sendo rejeitadas e mantidas as indicações do Congresso de Milão.

Quando se encerrou o Congresso, o entusiasmo de quem queria o fim do ensino por linguagem gestual foi comemorado aos quatro cantos

¹ Filho de Thomas Hoplkins Gallaudet, fundador da primeira escola de Surdos, em Hartford, nos Estados Unidos, em 1817.

do mundo, como a fala de Giulio Tarra: “[...] ontem estávamos a desejar longa vida ao oralismo! Agora podemos dizer, Longa Vida ao Oralismo Puro!” (CARVALHO, 2007, p. 69).

Alexander Graham Bell foi um grande opositor ao que Gallaudet defendia. Foi um influenciador no Congresso de Milão na linha oralista. Graham Bell estava envolvido com o movimento eugênico, o qual procurava ‘aperfeiçoar’ a raça, recomendando, em caráter repressivo e preventivo, que proibía o casamento de pessoas Surdas congênicas, sem parentes Surdos, assim como as pessoas que ensurdeceram acidentalmente e têm parentes Surdos, alegando que:

[...] se estas pessoas cassassem e alguns dos seus filhos cassassem com surdos congênicos, e os filhos destes fizessem o mesmo, e assim sucessivamente, a proporção de crianças surdas nascidas de tais casamentos crescería de geração em geração, até uma fase em que praticamente todos os seus filhos nasceriam surdos. Estas famílias constituiriam então uma variedade de raça humana na qual a surdez seria a regra e não a exceção (LANE, 1992, p. 193).

Face ao exposto, muitos países passaram a implementar metodologias audistas, obrigando o Surdo, muitas vezes, a sentar-se sobre suas mãos para que não as usassem na comunicação gestual. Pensavam que, ao fazer o Surdo oralizar, estariam favorecendo sua integração no mundo ouvinte, e com isso seria bem sucedido.

Então, logicamente, os procedimentos de um ensino contextualizado, com significado real, deixou de existir, pois muitos Surdos não conseguiam ser oralizados e as dificuldades de compreensão eram imensas.

Após o Congresso de Milão **muitas escolas e professores de Surdos** tiveram que acatar as decisões e, por muito tempo, a gesticulação para se comunicar ficaram às escondidas, na comunidade Surda.

2.2. O extermínio da língua de sinais dentro das escolas após o Congresso de Milão

Para recuperar os fatos, pesquisei em fontes históricas e suas denominações conceituais. Refleti sobre as pessoas que decidiam

sobre a educação, o que era 'bom' ou 'ruim' para os Surdos, assim, deliberadamente, mantê-los sob a dominação da maioria ouvinte.

Há muitas idas e vindas de como eles podiam receber as instruções e como seria a sua comunicação em sala de aula, que ora era por gestos e ora essa prática era proibida totalmente. Apenas às vezes podiam utilizar-se de todas as formas possíveis de comunicação, o que fez com que seu desenvolvimento pleno fosse relegado a segundo plano.

Os Surdos enfrentaram muitas dificuldades sociais e educacionais, pois eram vistos até como pessoas 'não humanas', desqualificados e inferiorizados, por não ouvirem e daí não conseguiam oralizar as palavras como as pessoas ouvintes.

Há defensores da gestualidade e da oralidade por todo o percurso histórico da educação de Surdos, por vários e diversos motivos. As metodologias para educação dos Surdos se concentravam na Europa e a disputa estava entre os métodos francês e alemão, marcados por Charles Michel de L'Épée e Samuel Heinicke, respectivamente. L'Épée utilizava o gestual na educação de Surdos, enquanto Samuel Heinicke, ensinava vários Surdos a oralizar (falar).

A comunidade Surda, de todos os tempos, considera L'Épée importante, pois sempre lutou pela educação de Surdos através da língua gestual. L'Épée sempre foi convicto que era humanamente possível ensinar aos Surdos por gestos. Em suas aulas, ele criava gestos para explicar o francês escrito, por isso, com o tempo, a comunidade Surda francesa atribuiu a L'Épée a criação da língua de sinais francesa.

Ele sistematicamente escreveu sobre o seu método de trabalho junto aos Surdos, muitas pessoas de todos os lugares do mundo, ouvintes ou Surdos, puderam aprender seu método.

Muito reconhecido por seus alunos Surdos, L'Épée, se destacava intelectualmente na sociedade parisiense, e, com isso, os Surdos gozavam das mesmas regalias enunciadas na Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão. Com reconhecimento público, foi-lhe concedido o título de "Benfeitor da humanidade" (OLIVEIRA, 2011). Ainda hoje há influência do método de L'Épée quando se refere a educação bilíngue, pois ele defendia a utilização do gestual para a educação das crianças Surdas em todo o mundo.

É indiscutível que L'Épée faz parte da história da educação de Surdos mundialmente, pois ele recuperou e incentivou a língua

gestual como natural da comunidade Surda, dando oportunidade a crianças, jovens e adultos desenvolverem suas capacidades cognitivas, intelectuais e sociais. Foi o seu método, a sua luta que viria a opor-se ao proposto ostracismo da língua gestual na educação de Surdos, quando do Congresso de Milão.

Edward Gallaudet, o filho de Thomas Hopkins Gallaudet, fundou a primeira faculdade para Surdos com o nome de *National Deaf-Mute College*, sendo atualmente conhecida como *Gallaudet University*², que ainda hoje é a única escola superior que utiliza a língua de sinais, nas aulas, como primeira língua.

Foi baseado no método e no trabalho de L'Epée que William Stokoe, pesquisou incansavelmente a língua gestual americana, enquanto trabalhava na *Gallaudet University* (1955 a 1970). Estruturou teoricamente sua obra intitulada "*The Sign Language Structure*" (1960), dando os primeiros passos para a investigação linguística da Língua Americana de Sinais - ASL. Desse modo, ele provou o valor linguístico da língua de sinais, em relação, às línguas orais, e, provou também que ela cumpria todas as funções e possibilidades de expressão em quaisquer níveis de abstrações.

Com base nas pesquisas na área da linguística foi que Stokoe demonstrou e atestou que a linguagem de sinais poderia ser elevada ao *status* de 'língua' de sinais, em todos os lugares do mundo. O olhar de todos, Surdos e ouvintes, se voltaram para as suas pesquisas, que consideravam os Surdos como 'falantes' de uma língua diferente da língua oral da maioria das pessoas.

Sua pesquisa comparou Filhos Surdos de Pais Surdos (FSPS) e Filhos Surdos de Pais Ouvintes (FSPO), e, como resultado foi constatado que os sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças Surdas, mas, ao contrário, auxiliavam na escola, sem prejuízo para as habilidades orais (VELOSO, 2009).

O chamado "império oralista puro" reinou por cerca de cem anos, até o Congresso Mundial de Surdos, em Paris, 1971, em que a língua de sinais pôde voltar a ser utilizada e valorizada na educação dos Surdos.

² *Gallaudet University* oferece diversos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, voltada principalmente para alunos Surdos, tendo como língua de instrução a *American Sign Language (ASL)*.

Discutiram-se ainda os resultados das pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre a Comunicação Total³.

No Congresso em Washington, 1975, ficou evidente que o oralismo dominante não contribuiu para a educação dos Surdos, ao mesmo tempo que ficou evidenciado que a língua gestual não chegou a ser deixada de lado pelos Surdos (CARVALHO, 2007).

Na década de 80, as pesquisas realizadas na Dinamarca, Suécia, Finlândia e Paris permitiram discussões e reflexões sobre o enfoque bilíngue na educação de Surdo. Essas bases, tempos depois, enriqueceram as pesquisas em linguística realizadas por Lucinda Ferreira Brito (1996), e Ronice Müller de Quadros (1997), que defendem a cultura Surda e sua forma gramatical de se expressar.

De antemão, convém destacar que em relação aos Surdos, deve-se

[...] considerar a falta de comunicação oral como o estigma aparente do surdo que precisa ser anulado de qualquer forma para que ele possa se igualar aos normais, pois sem esta igualdade ele estaria inabilitado para uma aceitação social, plena, é uma forma simplificada de considerar o problema e de aparentemente solucioná-lo (MOURA, 2000, p.60).

Sem dúvida, o Surdo porta um estigma que o impossibilita a aceitação social plena, quando não se discute e não se aceita o diferente. No Brasil se investem muitos recursos para oralizar o Surdo, com resultados muito pequenos, por falta de compreensão das necessidades reais em suas aprendizagens.

Alguns, ouvintes acreditam que, para que os Surdos se tornarem 'normais' devam ser oralizados, portanto, precisam compreender a fala como um fator de normalidade. O seu estigma não o torna aceito e não o coloca como um sujeito plenamente reconhecido socialmente. A fala do Surdo apenas o coloca como indivíduo sem território e sem condições de construir a sua identidade de diferente, sem condições de pertencer a um grupo, muitas vezes dificulta até a sua adaptação ao grupo de Surdos e de ouvintes.

³ Comunicação Total usa a língua de sinais e a oralidade concomitantes, ou seja, na mesma ordem da língua oral sem respeitar as características próprias da Língua de Sinais (QUADROS, 1997).

Muitos dos educadores, que foram favoráveis ao método oralista (puro ou não), perceberam que consumiram anos de suas vidas, mas com resultados mínimos, insignificantes, entre os Surdos.

Edward Gallaudet visitou várias escolas oralistas, e, dos seus estudos, percebemos também, que **há necessidade de se utilizar a língua de sinais na educação de Surdos**, principalmente para os primeiros anos da escolarização dos Surdos.

No Brasil, segundo Mazzotta (2005), a política educacional começou pelo poder público, por iniciativas isoladas e tímidas.

Em 1835, foi apresentado um projeto, logo engavetado, propondo a criação de cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, nas províncias.

Em junho de 1855 veio para o Brasil o professor Surdo, francês, E. Huet, que apresentou ao Imperador D. Pedro II um documento com informações sobre a sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, na França, por solicitação do Imperador, que autorizou a criação de um Instituto Nacional de Surdos-Mudos - INSM, no Rio de Janeiro.

O Imperador indica o Marquês de Abrantes para acompanhar pessoalmente o processo de criação da primeira escola para Surdos no Brasil, que começa a funcionar em 1º de janeiro de 1856. O Instituto oferecia aulas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Os alunos eram subvencionados por entidades particulares e até mesmo pelo Imperador.

Em 26 de setembro de 1857 foi promulgada a Lei n. 839, constando em seu artigo 16, inciso 10, que o Império passava a subvencionar o Instituto, porém, apenas em 19 de março de 1909, com o Decreto n. 6.892, artigo 7º, foi alterado a comemoração de fundação.

Em 1957, passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, e o dia 26 de setembro tornou-se o Dia Nacional do Surdo. Por ser uma instituição ímpar no Brasil e nos países vizinhos, recebeu alunos de todos os lugares do mundo.

Para a difusão da língua em todo o território brasileiro, o ex-aluno do Instituto, Flausino José da Gama, desenhou, em 1875, o livro *Iconographia* dos Signaes dos Surdos-Mudos, com cópias distribuídas

para várias localidades, com a intenção de divulgar como os Surdos se comunicavam.

As iconografias dos sinais foram desenhadas pelo Flausino José da Costa Gama, no período de 1871 a 1879, em que ele trabalhou no Instituto como repetidor. Sua obra foi reconhecida junto aos alunos e também pelo diretor.

O Instituto foi pensado e idealizado pelo Surdo E. Huet (1856-1861), porém, somente após mais de 150 anos é que volta a ter um diretor Surdo, Paulo André Martins de Bulhões (2019-2022).

O Instituto teve, ao longo de sua existência, algumas denominações como:

Quadro 1 – Denominações do INES

1856 – 1857	Collégio Nacional para Surdos-Mudos
1857 – 1858	Instituto Imperial para Surdos-Mudos
1858 – 1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos
1865 – 1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1874 – 1890	Instituto dos Surdos-Mudos
1890 – 1957	Instituto Nacional de Surdos Mudos
1957 – atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos

Fonte: adaptado pela pesquisadora (INES, 2008)

Ao refletir sobre as nomenclaturas e as denominações utilizadas pelo Instituto, temos, em 1957, a mais significativa mudança, em que se excluiu o uso da palavra ‘mudo’ e, a primeira vez, que foi adotada a palavra ‘Educação’. Estas mudanças mostram o ideário da modernidade e as várias discussões sobre a Educação de Surdos no nosso país.

Este fato tem importância fundamental para a comunidade Surda, tanto para o Brasil como para os países vizinhos. Outra reflexão que podemos ter, ao longo desta pesquisa, é a grande influência francesa na Libras, em função da nacionalidade de E. Huet, e, em 1875, a obra de Flausino José da Gama, ao desenhar os sinais no livro já mencionado sobre a Iconographia dos Signaies dos Surdos-Mudos.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, reconhece o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, como um centro de referência e seu papel em subsidiar formulação de políticas públicas e de apoiar a implementação delas, pelas esferas subnacionais de Governo.

Atualmente, o INES oferece no seu Colégio de Aplicação (CAp/ INES), Educação Precoce (de 0 a 3 anos), Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, onde atende aproximadamente a 500 alunos. No Ensino Superior – Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - o curso bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina. Também oferece cursos de Libras para ouvinte. Inegavelmente, tudo isso contribui muito para a Educação dos Surdos.

Apesar dos entraves encontrados no decorrer do tempo, em busca da educação voltada aos Surdos, criaram-se inicialmente salas especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante, classe hospitalar e unidade de classes especiais, para atender Surdos e outros deficientes em nosso país.

A educação especial teve seus princípios fundamentados na integração⁴, participação⁵, simplificação⁶, interiorização⁷ e normalização⁸, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades individuais, como fator assistencialista e, com o passar do tempo, o objetivo era preparar os deficientes para sua integração social e para o trabalho, como previstos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/61 e LDBEN n. 5.692/71. A Lei n. 7.040/82 (revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), altera dispositivos da LDBEN 5.692/71 apenas no que se refere à profissionalização no ensino de segundo grau (hoje denominado de ensino médio), não mencionando, nesta, qualquer artigo que implique na profissionalização da pessoa com deficiência, como é o caso do Surdo.

⁴ Processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁵ Envolvimento de todos os setores da sociedade (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁶ Adoção de alternativas simples para os processos de ensino-aprendizagem sem prejuízo da qualidade (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁷ Expansão do atendimento aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais (SÃO PAULO, 1993, p.19).

⁸ Proporcionar possibilidades de uma vida tão 'normal' quanto possível (SÃO PAULO, 1993, p.19).

A primeira Lei que dispôs que a educação era um direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao sistema regular de ensino, foi a LDBEN de 1961 dizendo que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (LEI n. 4.024, 1961, Art. 88).

Determinou apenas que os ‘excepcionais’ tivessem acesso ao sistema de educação para integrar a comunidade. As pessoas, não apenas as deficientes, querem ser vistas como membros da sua sociedade e ter a oportunidade de vivenciar situações tais quais todas as pessoas.

Para acompanhar esta determinação, o poder público avaliou e incentivou, as redes privadas a receberem estes alunos. Desta forma, a Lei n. 4.024,

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Entretanto, de acordo com o Artigo, o atendimento educacional no sistema educacional abriu a possibilidade de ser pública ou privada e para dar tratamento especial aos deficientes que estivessem com idade atrasada em relação à idade regular de matrícula, com isso foi assegurado, na Lei n. 5.692 em seu:

Art. 9 [...] os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Para que os alunos pudessem se beneficiar das oportunidades oferecidas a todos, a educação especial previa o atendimento escolar, em espaço físico adequado, com professor, equipamentos e recursos pedagógicos especializados para cada modalidade de deficiência.

Possivelmente, essas mudanças decorreram da ampliação do acesso à escola e da ocorrência do fracasso escolar da época, ficando sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Alguns teóricos como Mazzotta (2005) nos explicam que o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973, com a finalidade de promover uma expansão no território nacional e melhorar os atendimentos às pessoas com deficiência. De acordo com o Art. 1, da Portaria n. 69, do CENESP/MEC de 1986:

A Educação Especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986).

De forma sintética, Mazzotta afirma que o MEC sempre direcionou a educação especial como um atendimento assistencialista, em vez de educacional, e ainda prossegue dizendo:

[...] cabe reiterar que, embora os esforços devam voltar-se prioritariamente para as situações educacionais integrada ao ensino regular, não se pode desprezar a relevância das situações educacionais mais segregadas, em determinadas situações, para diversos alunos. Deve-se atentar para não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais apenas por se caracterizarem como segregados [...] duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente mencionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados (2005, p. 127).

Demonstra que a educação especial foi organizada de forma paralela à educação comum, sendo uma proposta para atender o aluno com alguma deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida do sistema de ensino, pois a escola deve acolher todas as crianças, cabendo a ela organizar-se para o atendimento.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca orientou seus membros, para que as escolas regulares propusessem um atendimento inclusivo, pois assim, combateriam atitudes discriminatórias, excludentes e que alunos com deficiência pudessem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador o aluno como centro de sua

prática, e, com isso, as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2006, p. 330).

Políticas de educação, com base na Declaração de Salamanca, de 1994, e a nova Constituição Federal Brasileira, de 1988, implicaram nas articulações das macropolíticas e dos processos escolares, tendo na Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, o Capítulo V, com três artigos (58, 59 e 60) referindo-se exclusivamente à educação especial. Um dos artigos rege

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

E, em seus parágrafos, orientavam que haveria o serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades de cada clientela⁹, e que o atendimento seria feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não fosse possível a sua integração¹⁰ nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Para atender aos estudantes com surdez, com transtorno global do desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação, é preciso compreender a história da educação dos deficientes, e seu atendimento educacional nas escolas, daí emerge a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Houve a necessidade de políticas públicas de ação, com normatividade e estratégias direcionadas às escolas que legitimaram usos e modalidades na perspectiva de uma escola inclusiva. A educação especial passou a integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola regular, para melhorar a qualidade da educação dos deficientes.

Com base nas experiências dos últimos séculos, visualizando de forma prospectiva a Educação dos Surdos, teve que considerar vários fatores ao discutir as vertentes sobre a língua de sinais, entre

⁹ Conforme letra da lei, tratava a pessoa que precisava de serviço de apoio como cliente e não de aluno.

¹⁰ Nota-se que até 1996, com a publicação da Lei 9394, ainda se referiam a escola inclusiva, apenas como integradora.

alguns estão os fatores tempo e lugar geográfico, para isso temos que caracterizá-los. Como mencionado anteriormente, no século XVIII, o abade L'Épée (Europa), século XX, na década de 60 com Stokoe (EUA) e década de 80 e 90 com Lucinda Ferreira Brito, Ronice Müller de Quadros entre outros pesquisadores brasileiros, corroboraram para desencadeamento de políticas públicas na área da linguística e de leis que propiciaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no início do século XXI.

O desafio da educação de Surdos no Brasil será constante, assim como em qualquer educação, porque, lidar com o outro é sempre um desafio, principalmente quando esse outro é diferente em muitos aspectos que não apenas em sua língua.

Ainda hoje, se sabe do desafio de romper com os resquícios históricos-sociais e com as práticas que mantém viva a discriminação do atendimento qualitativo aos Surdos, por região ou classe social. Todos os sujeitos em desenvolvimento são pessoas de direitos que devem, democraticamente, ser legitimados pela sua plena concretização.

[...] não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência [...] ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo (PESSOTI, 1984, p.24).

Fica, pois, fácil de entender a educação especial como uma válvula de escape utilizada pelo sistema regular de ensino atual, programado para atender aos alunos 'ideais', com bons desempenhos psicolinguísticos, motivados, sem apresentar nenhuma dificuldade de aprendizagem e, que advém de ambientes considerados adequados, ou seja, apenas os alunos 'reais', que não aprendem facilmente, são encaminhados para as salas especiais ou para as escolas especiais.

[...] a escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno 'normal'. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000, p.18).

Nesta perspectiva, mais uma vez, **há uma tentativa de desvencilhar as velhas concepções que atravessam o tempo e o movimento de inclusão**, para se apropriar de um novo paradigma, que tem seu propósito de superação enraizado na história da educação para alunos com deficiência.

A estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino no Brasil são excludentes embora, muitas vezes, a política educacional aponte para a inclusão. Necessito refletir até que ponto os processos de formação contribuem para que não deixemos alunos de fora do sistema escolar, ou pior, fazermos de conta que estamos praticando a inclusão de todos. De acordo com Saviani (1999, p. 135)

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusões e de manutenção de privilégios de minorias. A herança que crianças e jovens, hoje a maioria da população, recebeu dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectivas, pela perplexidade.

Em decorrência destas perdas verifico um “boom” de políticos versarem sobre a necessidade de se regulamentar as entradas dos deficientes no ensino regular, com uma proposta de aligeiramento de ações, popularizando o discurso de que todos têm o direito de conviver e de estudarem juntos, porém, a questão a ser repensada se encontra nas condições estruturais, não apenas arquitetônicas.

Cabe ressaltar que o princípio democrático da educação para todos há de se mudar a escola, considerando as dificuldades que a criança Surda tem em se comunicar com seus pares.

[...] os surdos, por muito tempo, foram considerados pessoas impossibilitadas de serem educadas formalmente; acreditava-se que o déficit auditivo causasse retardamento (ou atraso) mental. Desse modo, é possível entender porque os surdos passaram anos sendo isolados da sociedade, assistidos em hospitais psiquiátricos, asilos e, mais tarde, em escolas especiais (HOLLOSSI, 2019, p. 57).

Ao longo da história, vi os Surdos sendo educados por poucos ouvintes que dominavam a língua de sinais e que consideravam os Surdos incapazes de aprenderem. Este quadro começa a ser modificado

com o surgimento de professores Surdos com formação adequada, ampliando o interesse social pela questão relacionada a aprendizagem e à língua dos Surdos, como afirma Hollosi (2019).

CONSIDERAÇÕES ATUAIS

Ao olhar no retrovisor da história, há uma estrada percorrida na Educação de Surdos, e ao voltar para o para-brisa consigo compreender o que os possíveis caminhos que os Surdos ainda tenham que percorrer.

Com base na história da educação brasileira, que segregava ou segrega os diferentes e as minorias, vejo que com o Surdo esta situação é presente ainda nos dias atuais. Desta forma, a democratização da educação de Surdos representa uma luta e uma conquista em relação aos seus direitos fundamentais, que ainda hoje não são plenamente respeitados.

O Congresso de Milão (1880) como já mencionei, não ouviu os maiores interessados, os Surdos, porém sua decisão de oralizar o Surdo perdurou por mais de um século, até a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras. No entanto, esta legislação não garante plenamente seus direitos.

As necessidades formativas do Surdo têm complexidades e singularidades, em especial pela consideração da modalidade da língua. Assim, a indicação de que precisamos pensar em um modelo de ordem didático-pedagógico como recurso importante para incentivar as políticas públicas para o sistema educativo que contemple Libras para Surdos como sua L1. Reconhecendo suas especificidades linguísticas como acontece na língua oral.

A gramática da Libras poderia ajudar os Surdos a compreenderem com mais clareza e sofisticação, a sua língua de modo a complementar algumas lacunas que há no processo escolar. Isso daria visibilidade a língua de sinais e a língua portuguesa, pois quando isso ocorre, algumas incompreensões linguísticas se diminuirão e as chances de interação, comunicação e comprometimento social serão perceptíveis.

Por força da Lei, os Surdos tem o direito de se comunicar em sua L1, mas ainda é falho o ensino desta língua, principalmente se pensarmos que na educação inclusiva ou até mesmo nas escolas

bilingues, há professores ouvintes que aprenderam a Libras como L2. Os mesmos, com certeza, irão ensinar aos seus alunos Surdos muito próximo do que eles aprenderam como L2, e se distanciar do que seria a L1 para os Surdos.

Diante do exposto, posso afirmar que o Congresso de Milão estancou por anos o desenvolvimento dos Surdos, e os desafios para recuperar esta lacuna ainda é presente mesmo com os avanços nos dispositivos legais que reconhecem a Libras como língua fundamental para a comunicação de Surdos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2004a.

BARBOSA, M.E.L. **A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela família do surdo.** Monografia. Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Fortaleza, 2004b. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/UVA_Monografia_Educacao_Especial_Original.pdf. Acesso em 01 mai. 2022.

BRASIL, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25/01/2019.

BRASIL, Lei n. 7040, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em 25/01/2019.

BRASIL, **Portaria n. 69**, de 28 de agosto de 1986, que expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: CENESP, 1986.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988 e alterada por Emendas Constitucionais, de n. 42, de 19 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus protocolos facultativos, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 03/11/2017.

BRASIL, **Lei n.13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 03/11/2017.

CARVALHO, Pedro Vaz de. **Breve História dos Surdos em Portugal**. Portugal: Surd'Univeso, 2007.

CARVALHO, Pedro Vaz de. **Breve História dos Surdos no Mundo**. Portugal: Surd*Universo, 2007.

CONGRESSO DE MILÃO, **Ata**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos) vol. 2.

CONGRESSO Internacional para o estudo das questões de educação e de assistência de surdos-mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos), vol. 5.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GAMA, F. J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos), vol. 1.

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Revista Souza Marques, v. I, 2000, p. 16-23.

HOLLOSI, M. **Professor Surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue**. Tese – Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Guarulhos: UNIFESP, 2019.

INES. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. V. 01, 2. ed. Dez/2008. Rio de Janeiro: INES, 2008

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, M.C. **O Surdo: caminho para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora USP, 1984.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição de linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, L. A. C. **Histórias de Vida: trajetórias formativas e profissionais de professores surdos.** Tese. Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2027/2/LELIANE_APARECIDA_CASTRO_ROCHA%20%20.pdf Acesso em 20/08/2021.

SÃO PAULO, Decreto n. 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e da outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1993/3389/33891/decreto-n-33891-1993-institui-a-politica-de-atendime-nto-aos-portadores-de-necessidades-especiais-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-ou-tras-providencias>. Acesso 03/11/2017.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, O. M. **A Epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS – Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

VELOSO, E. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez.** V. 1, Curitiba: Mãos Sinais, 2009.