

Surdez e surdos no Brasil¹

Carlos Henrique Rodrigues²

Embora o Rio de Janeiro tenha sido, de certa maneira, o núcleo da educação dos surdos brasileiros, no século XX, tornaram-se visíveis diversas ações em vários outros lugares do Brasil. Em 1929, foi fundado em São Paulo o Instituto Santa Terezinha, o qual se dedicava à educação de moças surdas. O Instituto Santa Terezinha permitia o uso da LS fora de sala e, segundo Brito, “foi o segundo pólo de concentração de surdos usuários de língua de sinais no Brasil” (1993, p. 6).

Segundo Monteiro (2006, p.283), o instituto seguia uma perspectiva oralista devido à forte influência dos educadores franceses católicos. Fato que também marcou a influência da Língua de Sinais Francesa (doravante LSF) na LS dos surdos brasileiros. Moura explica que

inicialmente, na cidade de São Paulo, o trabalho com crianças Surdas nas escolas particulares seguiu uma abordagem oralista. Estas escolas tinham uma tradição religiosa, benemérita, ou surgiram através do interesse de pais e amigos de Surdos. Seus objetivos eram pautados na integração do Surdo na comunidade ouvinte, onde o Surdo deveria procurar o seu lugar de trabalho (2000, p.91).

Em 1950, surgiram, em São Paulo, as primeiras iniciativas da Rede Municipal de ensino e de alguns familiares de surdos,

¹ Este texto foi extraído de RODRIGUES, C. H. R **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008 (p.50-76).

² Doutorando em Lingüística Aplicada - FALE/ UFMG (Estudos da Tradução); Mestre em Educação - FaE/ UFMG (Educação e Linguagem), Especialista em Educação Inclusiva (FJP), Bacharel e Licenciado em História (FAFICH/ UFMG), Graduado em Teologia (FATEBH), Professor de Língua de Sinais Brasileira e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira - Língua Portuguesa (Certificado pelo MEC - Prolibras). Atualmente é professor na Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora - FACED/ UFJF.

dando origem ao Instituto Hellen Keller e ao Instituto Educacional de São Paulo³, ambos utilizando o método oral. Some-se o fato de que a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em 1957, criou cinco classes especiais nas escolas regulares para atender o aluno surdo (LIMA, 2004, p.26).

Em Belo Horizonte, as primeiras ações com relação à educação de surdos teriam surgido na década de 30. Segundo Miranda (2007, p.50):

Em 08 de março de 1938, o jornal de circulação do Estado de Minas Gerais, O DIÁRIO, já relatava o início da construção do Instituto Santa Inês, indicando a quem ele pertencia _ Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário _ e os motivos de sua constituição.

O Instituto Santa Inês destacou-se na educação de surdos e contou com o apoio de religiosas do Instituto Estadual de Roma, uma importante instituição educacional para surdos da época. Ele propagou e defendeu a adoção do oralismo na educação de surdos e, aos poucos, passou a aceitar a LS como um auxílio à comunicação com os alunos surdos. Outra instituição criada na década de 30, que atendia alunos surdos, foi o Instituto Pestalozzi.

Em 1979, foi fundada em Belo Horizonte a Clínica Fono, com o objetivo "de atender pessoas surdas, promovendo o desenvolvimento das habilidades sensoriais e psicológicas" (MIRANDA, 2007, p.55.). Com o tempo, a instituição foi assumindo uma função mais educacional e passou a ser

³ Segundo Miranda (2007, p.35) "o Instituto em 1969 foi doado para a Fundação São Paulo, entidade mantenedora da PUCSP. A partir daí passou a ser conhecido como DERDÍC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação".

denominada como Clínica Escola Fono⁴. Em sua proposta inicial, a clínica-escola seguia uma perspectiva educacional oralista, entretanto, com o tempo, passou a discutir as perspectivas da Comunicação Total.

A partir da década de 80, em Belo Horizonte, outras instituições escolares passaram a atender alunos surdos. Dentre elas, pode-se destacar a Escola Estadual Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, inaugurada em 1983, que, numa perspectiva oralista, tornou-se responsável pela escolarização inicial de crianças surdas. Nessa escola, somente após alguns anos, é que se começou a empregar a LS, dentro das diretrizes da Comunicação Total.

O movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Libras, tornou-se realidade em todo o Brasil na década de 1990. Essa mudança inicial foi amparada pelas novas visões sociais, antropológicas, lingüísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos surdos e fortalecida, no século XXI, pelo surgimento de uma legislação⁵ específica em relação aos surdos, sua língua e educação.

Em Belo Horizonte, podemos citar: a Escola Estadual José Bonifácio, que em 1996 formou sua primeira turma de surdos; a

⁴ “Em 17 de novembro de 1981, com parecer favorável pelo CEE da Secretaria de Estado da Educação – SEE, fica autorizado o funcionamento da Escola Fono, de ensino do 1º grau especial na rede particular, de Belo Horizonte. (Decreto nº 467/81). A proposta pedagógica da escola seguia os mesmos moldes da política educacional desenvolvida a partir do Congresso de Milão em 1880, uma educação voltada para o incentivo e as práticas endossadas pela metodologia oral” (MIRANDA, 2007, p.55-6).

⁵ A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou a Libras, Língua de Sinais Brasileira, como língua da Comunidade Surda Brasileira, e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 a regulamentou, junto ao artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Escola Estadual Maurício Murgel, que em 1999 formou suas primeiras turmas mistas; a Escola Municipal Arthur Versiani Velloso, que, a partir do projeto piloto "Integração de alunos surdos no Ensino Regular",⁶ passou a atender alunos surdos; e a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, que em 1998 passou a atender os surdos, jovens e adultos, no noturno.

Outro fato marcante da história da educação dos surdos no Brasil foi a fundação, em 1977, da Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) por um grupo de profissionais ouvintes ligados à área da surdez (FENEIS, 1993, p.5). Conta-se que, alguns anos após a fundação da federação, um grupo de surdos passou a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (RAMOS, 2004, p.2). Essa comissão passou a reivindicar a participação efetiva dos surdos na Diretoria da Feneida. Assim, os surdos da comissão formaram uma chapa e conquistaram a presidência da entidade por um ano (FENEIS, 1993, p.5). Souza escreve (1998, p.90-1):

Ao lutarem pelos sinais, os surdos, organizados, se diferenciam, pela linguagem que defendem, do grupo majoritário usuário de uma outra linguagem: a oral. A partir dessa tomada de consciência, as divergências com *profissionais ouvintes* foram postas às claras e acabou por levar à posse, pelos surdos, da presidência da FENEIDA, [...] Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem na educação regular. Desnuda,

⁶ O formato inicial do projeto era de agrupamento de 5 alunos surdos por turma, tendo como apoio pedagógico uma professora auxiliar intérprete de Libras, para interpretar os conteúdos desenvolvidos pelo professor regente.

ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação "deficiente auditivo", impressa na sigla FENEIDA, para "Surdos", em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem "deficientes".

Então, em 1987, a Feneida passou a se chamar Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Segundo Ramos (2004, p.2), a criação da Feneis⁷ deu-se através da ação de um grupo de surdos em uma assembléia geral na qual se votou o fechamento da Feneida.

A Feneis constituiu-se como uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural (FENEIS, 1993, p.7). Suas metas principais seriam promover e ampliar a educação e a cultura do indivíduo surdo, amparar socialmente este indivíduo, congregar e coordenar atividades junto às filiadas, associações, escolas e instituições da área da surdez, lutar pela melhoria de recursos educacionais e pela inclusão social dos surdos, organizar e participar de eventos na área da surdez.

A Feneis tem realizado diversas ações sociais e políticas, tais como inclusão de surdos no mercado de trabalho, assistência jurídica aos surdos, serviços de intérpretes de Libras-LP para

⁷ "As entidades fundadoras da FENEIS foram: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição - APADA/ Niterói-RJ, Associação dos Surdos de Minas Gerais - MG, Associação dos Surdos do Rio de Janeiro - RJ, Associação Alvorada Congregadora de Surdos - RJ, Associação dos Surdos de Cuiabá - MT, Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul - MS, Instituto Londrinense de Educação de Surdos - PR, Escola Estadual Francisco Sales - MG, Instituto Nossa Senhora de Lourdes - RJ, Associação de Pais e Amigos dos Surdos - APAS - PR, Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação - APADA/ Marília - SP, Centro Educacional de Audição e Fala - DF, Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal - DF, Centro Verbo-Tonal Suvag/ Recife - PE, Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro - RJ e Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo/ APADA - DF" (RAMOS, 2004, p.6, 7).

acompanhar os surdos quando necessário, serviços de informação e esclarecimento aos pais, aos educadores, às autoridades e ao público em geral, organização de cursos de Libras, capacitação de instrutores de Libras e de intérpretes e produção de publicações com assuntos de interesse da comunidade surda, dentre outras.

A história de formação da Feneis evidencia a emergência dos movimentos reivindicatórios organizados pelos surdos brasileiros em prol não somente do “direito de um ensino em Libras”, mas principalmente pelo direito a opinar e decidir acerca de quaisquer decisões políticas que envolvam os surdos. A formação da Feneis inaugurou um importante capítulo das relações políticas entre surdos e ouvintes e influenciou significativamente a educação de surdos no Brasil.

Vale ressaltar que, contrapondo-se à preponderância do método oral, a LS tornou-se o ponto central da luta da FENEIS e o símbolo por excelência da surdez (BRITO, 1993, p.28). Segundo Antônio Campos de Abreu, surdo e integrante da Diretoria da entidade:

Para a Feneis, a língua de sinais é um direito do surdo à língua materna, responsável pelo seu desenvolvimento cultural social e acadêmico/educacional. As dúvidas, receios e dificuldades de assumir essa postura prejudicou em muito, o surdo, além da questão do tempo perdido em discussões entre famílias e profissionais envolvidos com este indivíduo. A Língua de Sinais é a chave para ampliar a inserção do surdo no âmbito social (AZEREDO, 2006, p. 7).

Esse panorama geral da história da educação de surdos permite que se conheçam diversas visões, concepções, conceitos e modelos de surdez, os quais evidenciam diferentes perspectivas e propostas educacionais. Segundo Thoma (1998, p.127-8):

Na história da educação dos surdos surgiram várias tendências, apontando concepções distintas e, por vezes, opostas, quanto a melhor forma de educar ao surdo e, no ritmo das mudanças, as *filosofias educacionais* foram (re)feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história desta educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes em cada época e em cada sociedade. Poderíamos dizer que cada um destas filosofias nada mais representa do que o imaginário e as representações sociais construídas sobre os surdos ao longo dos tempos.

O atual contexto educacional dos surdos está permeado pelas diferentes visões, conceitos e modelos de surdez historicamente construídos. Considerando-se que para a compreensão da sala de aula, formada somente por alunos surdos, é necessário que se conheça a realidade na qual ela se localiza, organizaram-se, a seguir, as duas visões básicas com relação à surdez e aos surdos e, também, as três principais propostas educacionais empregadas no decorrer da história do processo educacional dos surdos.

2.3 Visões com relação aos surdos e a surdez

Grosso modo, configuraram-se historicamente duas maneiras distintas de se olhar para a surdez e, conseqüentemente, para os surdos. A adoção de uma dessas visões demonstra as concepções e conceitos de quem olha e, certamente, guiará a

uma série de perspectivas e atitudes com relação aos surdos e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Essas visões distintas fundamentam-se, basicamente, em dois modelos: o clínico-terapêutico e o sócio-antropológico (SKLIAR, 1997a; 1998). Esses modelos têm sido responsáveis em definir e guiar diversas tendências educacionais, ora enfatizando uma certa normalização, ora defendendo a aceitação das diferenças. Entretanto, "a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em 'modelos sobre a surdez'" (SKLIAR, 1998 p.9).

2.3.1 A visão a partir do modelo clínico-terapêutico

O modelo clínico-terapêutico foi-se formando historicamente de acordo com as posturas médicas e ideológicas que foram sendo assumidas com relação à surdez. O olhar clínico-terapêutico difundiu-se socialmente e passou a embasar as posturas educacionais em relação aos surdos, inclusive a filosofia educacional oralista. Nesse modelo, o surdo é

considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala (SKLIAR, 1997a, p.113).

O modelo clínico-terapêutico trouxe uma visão estritamente relacionada à surdez como patologia, enfatizando o *déficit* biológico. Assim, aqueles que se alicerçam nesse modelo consideram a surdez como mera deficiência sensorial. Segundo Sá (2002, p.48):

Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve.

Com esse conceito de surdez, a educação de surdos passou a ser vista como um processo de medicalização, no qual as estratégias e recursos educacionais têm um caráter reparador, reabilitador, normalizador e corretivo. Assim sendo, as línguas de sinais são rechaçadas do processo educacional dos surdos. Na visão clínico-terapêutica, materializada por meio do oralismo, acredita-se que

a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema lingüístico, pois o define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso – e paradoxalmente – limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 1997a, p.111).

Nesse momento da história da surdez, no qual o modelo clínico imperou, os surdos seriam potencialmente retirados do contexto educacional, pedagógico, e colocados nos domínios da medicina, da intervenção clínica e da terapia. Na verdade, ocorria uma transformação gradual do contexto escolar e de suas discussões

e enunciados pedagógicos, em mecanismos de natureza médico-hospitalar (LANE, 1993 *apud* SKLIAR, 1998, p.16).

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997a, p. 111).

Nesse modelo clínico, os surdos ou deficientes auditivos possuem uma deficiência que precisa ser tratada com o propósito de reabilitá-los à convivência social. Visa-se ao “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p.10). Esse tratamento teria o objetivo de desenvolver e treinar a fala e a leitura labial, através de tratamento fonoaudiológico, de uso de próteses e implantes, por exemplo, capazes de capacitá-los a usar a LO e a partilhar dos modos de ser, pensar e agir da sociedade ouvinte que integram. Ao criticar tal modelo, Skliar (1997a, p.12) ressalta que

a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isto seria certo se, desde já, o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica em geral originar conseqüências sociais ainda maiores. Reeducação ou Compensação, essa é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro.

Esse modelo clínico foi preponderante até a década de 90, quando uma nova visão da surdez destacou-se, principalmente em meio aos pesquisadores. Segundo Skliar (1997a, p.140-1):

Foram duas as observações que a partir da década de 60 levaram outros especialistas – como antropólogos, lingüistas e sociólogos – a interessar-se pelos surdos, e que originaram uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Por um lado, o fato de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais [...] Por outro lado, a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos de pais ouvintes.

2.3.2 A visão a partir do modelo sócio-antropológico

Ao contrário da visão clínica, na qual se propõe a medicalização, o tratamento terapêutico, a reabilitação do surdo; na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença⁸, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico. Esse novo prisma possibilitou que a surdez fosse vista a partir de outros referenciais (HUBNER, 2006, p.51). Ao se referir a esse novo prisma, Moura relata que

⁸ Carlos Skliar deixa claro que, para ele, diferença é entendida, conforme McLaren (1995), “não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 13).

O movimento multicultural, de grande amplitude, abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicavam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação à qual estavam sendo submetidos (2000, p.64).

Considerando esta perspectiva, os surdos passam a ser vistos como aqueles que

formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência lingüística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997a, p.141).

Em oposição à visão clínico-terapêutica, na visão sócio-antropológica, passa-se a utilizar o termo "surdo" para se referir àqueles que, independentemente do grau da perda auditiva, reconhecem-se como surdos, na medida em que valorizam a experiência visual e se apropriam da LS como meio de comunicação e expressão; reúnem-se com seus pares e partilham modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural comum e um certo *Deaf Pride*, orgulho em ser surdo.

Os nomes atribuídos aos Não-Ouvintes incluem "mudo", "surdo-mudo", "deficiente auditivo", uma variedade de outros eufemismos politicamente corretos, e o que é preferido pela maioria daqueles

que se identifica como tal: "Surdo" (WRIGLEY, 1997, p.3).⁹

Nessa mesma perspectiva, as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que rejeitam a condição da surdez, na medida em que tentam resgatar a experiência auditiva por meio de próteses e implantes, desprezando a LS e estabelecendo seu único meio de comunicação através da LO: fala com o auxílio da leitura labial. Além disso, essas pessoas freqüentam grupos de ouvintes e não se identificam com os surdos sinalizadores – usuários da LS.

Considerar a surdez através desse modelo implica, primeiramente, respeitar e aceitar o surdo em sua diferença e especificidade lingüística e cultural. Dito de outro modo, esse respeito e aceitação da diferença significam não somente aceitar a LS usada pelos surdos no processo educacional, mas "produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica" (SKLIAR, 1998 p.14).

A difusão da visão sócio-antropológica da surdez nas últimas décadas do século XX possibilitou aos educadores uma nova maneira de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Apropriando-se dessa visão, muitos professores de surdos propuseram novas estratégias de ensino vinculadas ao uso da LS e ao reconhecimento da necessidade de se ensinar a LP como L₂. Entretanto, até que essa nova proposta educacional

⁹ Minha tradução para "The names assigned to the Other-than-Hearing include 'mute', 'deaf-mute', 'hearing impaired', a range of other politically correct euphemisms, and the one that is preferred by most of those who identify themselves as such: 'Deaf'." Há uma cópia da introdução do livro disponível em <<http://gupress.gallaudet.edu/2895.html>>. Acesso em 25 nov. 2007.

bilíngüe se configurasse outras maneiras de se tratar a educação de surdos destacaram-se no cenário educacional: o oralismo e a comunicação total.

2.4 Sinais e fala: os caminhos educacionais e a surdez

Normalmente é assim como os filósofos do conhecimento nos ensinam que a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam e que cada ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff

Historicamente verifica-se a configuração dos debates acerca da educação dos surdos sob três importantes filosofias educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. A aproximação e a análise da concepção e aplicação de tais filosofias evidenciam uma ampla variedade de visões, ênfases e práticas, muitas vezes, contraditórias.

Segundo Brito (1993, p.27), seriam apenas duas as filosofias educacionais para surdos: o Oralismo, que defenderia o aprendizado apenas da LO, e o Bilingüismo, que defenderia o aprendizado da LO e da LS, reconhecendo o surdo em sua diferença e especificidade. Considerando isso, pode-se dizer, sem dúvidas, em *oralismos* e *bilingüismos*. Esse plural serve para marcar a diversidade das metodologias, leituras e aplicações do oralismo e do bilingüismo na educação de surdos.

A história da educação dos surdos revela o confronto e a coexistência dessas diferentes abordagens. Sabe-se que, desde o século XVIII, duas perspectivas, tratadas como oralismo e gestualismo, confrontam-se acirradamente (BUENO, 1998, p.47). O pêndulo da educação de surdos, ora estava mais para

lado o oralista, ora para o gestualista. De acordo com Lima (2004, p.50):

A abordagem educacional (oralista ou gestual) dependia incondicionalmente de quem a conduzia. Caso fosse partidário do uso exclusivo da língua oral, esta era tomada como fio condutor da educação do aluno surdo. Caso fosse simpatizante da língua de sinais, esta era adotada como instrumento de trabalho na sala de aula.

Embora, atualmente, o pêndulo esteja voltado para o gestualismo, expresso através de diferentes perspectivas bilíngües, o oralismo continua presente e defendido por alguns familiares de surdos, profissionais e pessoas com surdez¹⁰.

2.4.1 Diferentes facetas do oralismo

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 (LACERDA, 1996, p.6).

De forma simplificada, pode-se dizer que o oralismo, preponderante até a década de 1980, defendia a “desmutização”, em outras palavras, o aprendizado apenas da LO com o objetivo de recuperar o surdo, integrá-lo à sociedade, ou seja, de, se possível, torná-lo como o ouvinte. Nesse caso, a LO tornava-se mais um objetivo do que um instrumento do aprendizado e da comunicação (BRITO, 1993, p.27;

¹⁰ Pode-se dizer que existem em meio aos surdos dois grupos distintos: os “surdos sinalizadores”, que defendem a LS e o bilingüismo e os “surdos oralizados”, que repudiam a LS e defendem o oralismo.

BERNARDINO, 2000, p.29), pois seu aspecto sonoro era enfatizado em detrimento de sua estruturação semântica e, até mesmo, de seu registro lingüístico. Segundo Brito (1995, p.15):

Devido à falta de audição do surdo, alguns métodos, na ânsia, de suprir essa falta, centralizaram sua atenção na produção e recepção da cadeia sonora da fala, isto é, no nível fonético, negligenciando, muitas vezes, o nível semântico-cognitivo.

Na filosofia educacional oralista, toda e qualquer forma de comunicação gestual deveria ser negada ao surdo. Muitos acreditavam que o contato dos surdos com a linguagem gestual impediria que eles se desenvolvessem oralmente e os levaria a viver à margem da sociedade ouvinte. Segundo Souza (1998, p.4):

A idéia central do oralismo é que o "deficiente auditivo" sofre de uma patologia crônica [...] obstaculizando a "aquisição normal" da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos quase como responsáveis únicos por "restituir a fala" a "esse tipo de enfermo". Para o oralismo, a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o "tratamento educativo interdisciplinar" da pessoa surda.

Para conseguir alcançar seu objetivo, a aquisição e desenvolvimento normal da linguagem oral, os oralistas desenvolveram e empregaram diferentes instrumentos, técnicas e metodologias de oralização: a verbo-tonal, a audiofonatória, a

aural, a acupédica, a intervenção precoce, a protetização, o implante coclear e etc (GOLDFELD, 1997, p.31; MOURA, 2000, p.53-5; CAPOVILLA, 2001, p.1482). Além disso, muitos oralistas também se dedicaram ao ensino da escrita e a rigorosos treinos de leitura.

Apesar do grande afinco e dedicação dos oralistas, o oralismo não obteve resultados tão satisfatórios, talvez devido à maneira como se enfatizava a LO em detrimento de outros importantes aspectos da comunicação, da interação, da educação e da inserção social.¹¹ A educação de cunho oralista “não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua integração à comunidade ouvinte”, visto que o domínio apenas da LO “em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes” (GOLDFELD, 1997, p.86).

No começo do século XX, encontram-se os primeiros relatos dos insucessos do oralismo. Um inspetor geral de Milão descreveu que o nível de fala e de aprendizado de leitura e escrita dos Surdos após sete a oito anos de escolaridade era muito ruim, sendo que estes Surdos não estavam preparados para nenhuma função, a não ser como sapateiros ou costureiros. Na França isso também foi notado, os Surdos educados no oralismo tinham uma fala ininteligível (MOURA, 2000, p. 49).

¹¹ “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” (LACERDA, 1996, p.18).

Contudo, pode-se verificar que os oralistas esperavam não somente levar o surdo a falar e a ler os lábios, mas a desenvolver competência lingüística, o que lhes permitiria desenvolver-se social, emocional e intelectualmente e, dessa maneira, integrar-se ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2001, p.1481). Entretanto, isso não foi possível devido, entre outros, ao fato de que essa filosofia educacional ampara-se em uma idéia equivocada de que há uma dependência intrínseca entre a linguagem e a linguagem oral e entre desempenho oral e o desenvolvimento cognitivo. Portanto, nessa perspectiva, acredita-se que "o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral" (SKLIAR, 1997a, p.111).

Ao se restringir a essa concepção de linguagem, desconsiderando os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura para se limitar a oralização da criança surda, o oralismo "produz" surdos que, embora possam "falar" o português, provavelmente não serão capazes de interagir com os ouvintes, devido a questões semânticas e pragmáticas relativas à língua em uso e a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais advindas da não-aquisição natural e contextualizada de uma língua na infância (GOLDFELD, 1997, p.91). Considerando isso, pode-se afirmar que

[...] todas estas tentativas de oralização do Surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não

conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte (MOURA, 2000, p.55).

É importante a compreensão de que o oralismo, desde suas origens quinhentistas, fundamentou-se em concepções médicas, religiosas, filosóficas e, até mesmo, políticas (SKLIAR, 1997b), sem as quais ele não teria surgido e muito menos ganhado consistência. Podem-se encontrar essas concepções em diversas obras, inclusive nos textos clássicos, tanto sacros quanto seculares (CAPOVILLA, 2001, p.1480). Foi justamente por vieses oralistas que se fomentou, no século XVI, a concepção de que os surdos eram educáveis.

O imaginário da sociedade quinhentista estava marcado pela idéia de que a linguagem oral era o cerne da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Portanto, foram exatamente as demonstrações oralistas de surdos usando a LO, falada e escrita, que possibilitaram uma mudança nesse imaginário que passou a aceitar, pouco a pouco, a possibilidade de os surdos serem educados, visto que conseguiam usar a linguagem oral. A partir de então, tornaram-se possíveis os relatos que, de alguma maneira, creditaram à LS um certo *status*¹².

2.4.2 Expressões do gestualismo

O surgimento de uma filosofia educacional gestualista talvez possa ser relacionado ao fato de que, reconhecida a natureza

¹² Capovilla (2001, p.1480) escreve: “Uma honrosa exceção do século XVIII foi o filósofo Condillac. Embora a princípio considerasse os Surdos como meras estátuas sensíveis e máquinas ambulantes, incapazes de pensamento e linguagem, depois de comparecer incógnito às aulas do abade l’Epée, ele se converteu e forneceu o primeiro endosso filosófico da Língua de Sinais e de seu uso na educação do Surdo (LANE, 1984)”.

educável do surdo e aceita a idéia de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência, era possível olhar a linguagem gestual usada pelos surdos, para comunicarem entre si, como uma possibilidade de interlocução com eles e como um meio de ensino da língua oral, falada e escrita. De acordo com Lacerda (1996, p.6), os 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.

L'Épée, o precursor do uso da LS na educação dos surdos, provavelmente, viu a linguagem gestual dos surdos dessa maneira. É inegável o fato de que ele apresentou uma perspectiva avançada para a educação dos surdos no século XVIII: o uso da LS, ainda que adaptada numa forma de "francês sinalizado".

Embora avançasse, L'Épée, considerava a linguagem oral muito importante, no sentido de que não só ensinava leitura e escrita aos seus alunos surdos, mas, principalmente, acrescentava à LS aquilo que, segundo ele, faltava, ou seja, uma "gramática". Assim, ele criou os *Sinais Metódicos*: um misto do léxico da LS com a gramática francesa.

Durante a ascensão do gestualismo, na segunda metade do século XVIII e primeiras décadas do XIX, percebe-se, mesmo entre os seus defensores, uma certa controvérsia: ao mesmo tempo em que exaltavam a LS, a depreciavam. Segundo Oliver

Sacks (1998, p.33), L'Épée considerava a LS, "por um lado, uma língua 'universal'¹³; por outro lado, destituída de gramática (portanto, necessitando da importação da gramática francesa, por exemplo)".

Desloges, surdo francês, considerava que a LS seria a língua mais própria à expressão das sensações sendo semelhante às outras, entretanto também a via como "incompleta", a ponto de afirmar que embora L'Épée não tivesse sido o seu inventor, ele teria reparado o que encontrou incompleto nela, ampliando-a e dotando-a de regras.¹⁴

Com as decisões do Congresso de Milão, em 1880, o gestualismo foi posto como o grande vilão e empecilho do sucesso do processo educacional, passando a ser gradativamente banido da educação dos surdos. Iniciava-se uma nova era da educação de surdos: a era do oralismo puro.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no

¹³ "Como é fato bastante conhecido, os filósofos dos séculos XVII e XVIII acreditavam que a primeira linguagem dos homens teria sido a de ação - os surdos a teriam conservado e aprimorado. A linguagem de ação, segundo os iluministas, seria uma forma de registro mais acurada da realidade, pois, como um espelho, refletiria o modo simultâneo como os sentidos percebiam o mundo exterior - seria deles, portanto, uma forma de representação desdobrada. A língua oral teria surgido como uma expansão lateral da linguagem de ação por conveniências impostas pelas necessárias adaptações ao ambiente - poder ser perceptível no escuro das cavernas, por exemplo (Cf. Foucault, 1992: 121-125). Assim concebida, a linguagem de sinais teria um caráter universal, uma vez que todos os homens seriam dotados das mesmas condições de funcionamento dos sentidos e porque os objetos percebidos teriam sempre as mesmas características, independente do país. Quer dizer: se na linguagem de ação havia (supostamente) uma relação isomórfica entre o referente e as sensações, e, portanto, entre a coisa e o sinal correspondente, a langue des signes só poderia ser entendida como sendo, necessária e logicamente, comum a todos os povos" (SOUZA, 2003, p.334).

¹⁴ "(...) certa vez l'Épée concebeu o nobre projeto de devotar-se à educação do surdo; ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a de sinais, ele supôs que, se ele se empenhasse em compreendê-la, o triunfo de seu empreendimento seria assegurado. Esse discernimento foi recompensado com sucesso. Então o abade de l'Épée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas" (DESLOGES, 1984, p.34 apud NASCIMENTO, 2006, p. 258).

abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2005, p.416).

Praticamente um século de preponderância do oralismo fez aflorar uma realidade não muito satisfatória. Segundo Lacerda (1996, p.15):

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.

2.4.3 Um fôlego em meio ao oralismo: uma filosofia híbrida de transição

A insatisfação com os insucessos do oralismo possibilitou o surgimento, na década de 70, de uma proposta diferenciada que, de certa maneira, possibilitava a revitalização da LS no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Segundo Brito (1993, p.31), essa perspectiva, tal como foi concebida, propunha o "reconhecimento das línguas de sinais como direito

fundamental da criança surda". Nessa nova proposta educacional, "a premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado" (MOURA, 2000, p.57).

A Comunicação Total¹⁵, como foi batizada, utiliza todos os recursos e técnicas orais e manuais que possibilitam a interação comunicativa tanto entre ouvintes e surdos quanto entre surdos e surdos: gestos, mímica, fragmentos da LS, pantomima, leitura labial, dramatização, expressões faciais, datilologia, formas sinalizadas da LO, *pidgin*, estimulação auditiva, próteses, leitura, escrita, etc.

A Comunicação Total¹⁶ seria um híbrido do oralismo com o gestualismo e, diferentemente do oralismo, defenderia que somente o aprendizado da LO não asseguraria o pleno desenvolvimento do surdo (GOLDFELD, 1997, p.36). De acordo com Fernando Capovilla (2001, p.1483), a Comunicação Total:

Advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais. [...] A Comunicação Total advoga o uso de um ou mais

¹⁵ Nídia de Sá ressalta que atualmente o termo "Comunicação Total" tem sido utilizado a partir de diferentes entendimentos: "a) pode referir-se a um posicionamento 'filosófico-emocional' de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral" (SÁ, 1999, p.99-102 *apud* SÁ, 2002, p.64).

¹⁶ Vale ressaltar que, embora a Comunicação Total surja, nos fins do século XX, como uma filosofia educacional, o abade L'Epée já havia realizado propostas semelhantes no Instituto de Surdos de Paris, no século XVIII, ao criar os Sinais Metódicos.

desses sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método.

A Comunicação Total demonstrou uma eficácia maior em relação ao oralismo, pois ela possibilitou a presença da LS na escola como um auxílio na aquisição da língua falada e escrita. Segundo Moura (2000, p.59), "a Comunicação Total expandiu-se nos Estados Unidos e em outros países, tendo sido a forma pela qual os Sinais puderam ser aceitos". Contudo, o uso simultâneo de diversos meios e códigos comunicativos acabou por fazer da prática bimodal¹⁷ o centro de tal filosofia. Segundo Souza (1998 p.7):

Sinalizar o Português era como conseguir um meio-termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas "novas" idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de Comunicação Total.

Para Brito (1993, p.31), a Comunicação Total, tal como foi sendo aplicada, deixou de representar uma perspectiva oposta ao Oralismo, para se tornar apenas uma técnica manual dele. De acordo com Goldfeld (1997, p.97):

¹⁷ O bimodalismo seria o uso simultâneo de códigos manuais com a LO. Ele se manifesta através da utilização da LO junto a alguns códigos manuais, tais como o português sinalizado (uso do léxico da LS na estrutura da LO e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na Libras), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons da LP), o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato) e, até mesmo, a datilologia (representação manual das letras do alfabeto).

A Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, ela ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-visuais. Por outro lado, não valorizando suficientemente a língua de sinais e a cultura surda, propiciou o surgimento de diversos códigos diferentes da língua de sinais, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua, como a língua de sinais, no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Embora a Comunicação Total tivesse de fato melhorado a interação entre os professores ouvintes e os alunos surdos, o conhecimento dos conteúdos escolares e as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam aquém do esperado (LIMA, 2004, p.34).¹⁸ Segundo Moura (2000, p.63),

Na verdade, o desenvolvimento das crianças Surdas melhorou muito com o Bimodalismo: elas podiam se comunicar de uma forma muito mais fluída, a comunicação oral não ficou prejudicada como muitos dos opositores das línguas sinalizadas esperavam que acontecesse, o desempenho acadêmico melhorou, mas nem todos os problemas foram solucionados.

¹⁸ Fernando Capovilla (2001, p.1486), relata que “procurando descobrir por que as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita alfabéticas, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno Surdo e, então discutir com as professoras o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em Comunicação Total ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Então, colocando as professoras ‘na pele’ de seus alunos Surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala que acompanhava a sua sinalização, as professoras exibiam uma grande dificuldade em entender o que elas mesmas haviam sinalizado! As próprias professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que estavam a sinalizar cada palavra concreta e de função gramatical em cada sentença falada. A conclusão desconcertantemente óbvia foi a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas, sim, uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em conseqüência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngües como se esperava, mas sim hemilíngües, por assim dizer, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra”.

Com o insucesso da Comunicação Total e o aumento significativo das pesquisas em relação à LS, surgiram novas perspectivas para a educação de surdos, as quais passaram a defender a idéia de que a educação deveria utilizar “a própria Língua de Sinais natural da Comunidade Surda, e não mais a língua falada sinalizada” (CAPOVILLA, 2001, p.1486).

2.4.4 Um novo avanço: a filosofia bilíngüe

A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total) (LIMA, 2004, p.37).

O bilingüismo apresentou-se, a partir dos anos 90, não só como uma reação às filosofias educacionais anteriores, mas como a expressão de uma nova visão sobre a surdez, os surdos e a LS. A proposta bilíngüe valoriza a LS como meio de desenvolvimento do surdo nas diversas áreas do conhecimento. Segundo essa proposta, o surdo tem o direito de ter acesso à educação através de sua língua natural, a LS, com a finalidade de desenvolver a linguagem, o pensamento, a cognição, a consciência e sua identidade como qualquer outro indivíduo. Nas palavras de Skliar (1997a, p.143-4):

[...] o modelo bilíngüe propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolingüísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades lingüístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

A substituição de um modelo de Comunicação Total por um Bilíngüe amparou-se não só no insucesso dos modelos anteriores, mas principalmente na nova maneira de olhar os surdos, a surdez e as LS. Segundo Brito (1995, p. 15-6), os estudos lingüísticos sobre as LS mostraram:

as especificidades próprias de uma Língua de Sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas [...] Esses estudos salientam, pois, a inviabilidade da comunicação bimodal, muito usada atualmente por aqueles que se dizem defensores da Comunicação Total.

É importante ressaltar uma diferença básica entre a Comunicação Total e o Bilingüismo. Na Comunicação Total, o uso simultâneo da fala e dos sinais "torna impraticável o uso adequado da língua de sinais" que, "por ser mais desprestigiada e menos conhecida em sua estrutura, acaba por ter que se moldar à estrutura da língua oral"; já no bilingüismo, pretende-se que a LO e a LS "sejam ensinadas e usadas diglossicamente, porém, sem que uma deforme a outra" (BRITO, 1993, p.46, 48). Para Goldfeld (1997, p.160), o bilingüismo seria a melhor filosofia educacional para a criança surda,

pois a expõe a uma língua de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à língua oral, que é essencial para o seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família [...] possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Em suas considerações e críticas, Fernandes (2003, p. 55) afirma que “os últimos 100 anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos”. Diante dessa conturbada realidade, atualmente, as pesquisas e as discussões com relação à surdez, aos surdos, à sua língua, educação e cultura têm crescido consideravelmente.

No Brasil, por exemplo, o desenvolvimento dos Estudos Surdos tem-se tornado um marco na melhor compreensão e modificação das propostas educacionais para surdos. Pode-se, inclusive, afirmar que atualmente assistimos à construção de um novo paradigma da educação de surdos, o qual reconhece não só a sua diferença, mas, principalmente seus direitos humanos expressos na aceitação de sua língua, cultura e identidades.

Essas mudanças relacionam-se ao surgimento de diversas pesquisas, na segunda metade do século XX, abordando os surdos e a surdez. Portanto, é importante que se apresente um esboço geral dessas pesquisas e de suas constatações e apontamentos. O novo olhar acadêmico e científico em relação ao campo da surdez possibilitou as construções de novos fundamentos educacionais e proporcionaram outros olhares sobre os conceitos de língua, cultura e aprendizado.