

RENATA DE CARVALHO SOUZA LIMA

INCLUSÃO SOCIO-CULTURAL



Teatro e Língua de Sinais, a serviço da acessibilidade cultural da comunidade surda.

Rio de Janeiro
2007

UNIRIO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CCH – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
CURSO DE PEDAGOGIA
TURMA: 2007/01
Renata de Carvalho Souza Lima

INCLUSÃO SOCIO-CULTURAL



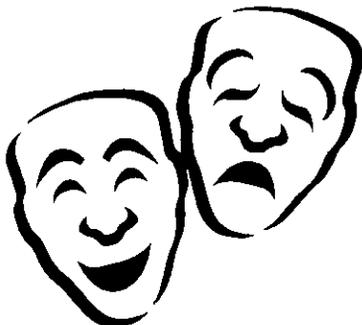
Teatro e Língua de Sinais, a serviço da acessibilidade cultural da comunidade surda.

Trabalho apresentado à disciplina
Monografia II, como requisito de avaliação.
Orientado pela professora Denise Sardinha.

Rio de Janeiro
2007

Renata de Carvalho Souza Lima

INCLUSÃO SOCIO-CULTURAL

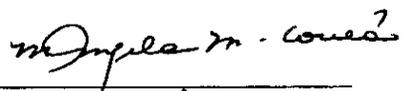


Teatro e Língua de Sinais, a serviço da acessibilidade cultural da comunidade surda.

Avaliado por:


Profa. Claudia Fernandes

Profa. Denise Sardinha


Profa. Maria Ângela Corrêa

Data: 30 / 07 / 2007

Rio de Janeiro
2007

DEDICATÓRIA

AO MEU PAI QUE SEMPRE ACREDITOU EM
MEUS SONHOS (*in memoriam*)

E À MINHA MÃE QUE LUTOU
PARA QUE ESTES SONHOS SE REALIZASSEM.

AGRADECIMENTOS

À DENISE SARDINHA, MINHA
ORIENTADORA,
AO FERNANDO, MEU COMPANHEIRO,
AO RODRIGO, MEU IRMÃO.

EPÍGRAFE

A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA
A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE.

TITÃS

RESUMO

Existe, atualmente, no Brasil uma real preocupação com a valorização da diversidade cultural e a acessibilidade à arte, à cultura e ao Teatro de toda a população nacional principalmente dos que vivem as margens da sociedade o que inclui os deficientes.

Este assunto tem sido colocado na pauta de inúmeras discussões políticas, trazendo à tona questões sócio-culturais que convergem em propostas sociais inclusivas.

A presente pesquisa busca uma melhor compreensão deste contexto social atual propondo uma abordagem especial a um grupo específico (os surdos) que por suas limitações costumam encontrarem-se alelos aos processos culturais. Visa ainda usar a linguagem teatral como ponto de partida numa proposta inclusiva. Procura mostrar como estas propostas têm sido abordadas dentro da realidade social do país. Como a acessibilidade dos surdos tem sido respeitada e estimulada a partir de políticas educativas e culturais.

Trata-se de uma proposta inclusiva além dos muros institucionais da escola que almeja uma participação cidadã da comunidade surda, mostrando como a Língua de Sinais pode tornar possível teatro de circuito comercial - o teatro como lazer e formador de identidade cultural e ideologias sociais, acessível repercutindo num grande passo da conquista de uma real ação social.

Uma proposta onde o teatro se apresenta à comunidade surda não somente como método terapêutico ou educacional e sim como expressão cultural e meio de inclusão social ao torná-lo acessível e instrumento de valorização das produções e atuações desta comunidade.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão, cultura, identidade cultural, surdez, artes, teatro, acessibilidade.

ABSTRACT

Exists , actually , into the Brazil only one real preoccupation with the prize from cultural diversity & the accessibility on the art , on the culture & the Theater of all the population national principally from the who live the margins from society the one to includes the disabled people.

This affairs has been being put on rule of innumerable discussions policies , bringing on the surface questions partner - culture what convergem em proposals sociais inclusively. The present research she picks only one best apprehension you gave argument social actual proposing an approach special to a group specific (the deaf) what for his limitations be accustomed to we'll meet - if alleluia aos processes culture. Aim at again use the language theatrical I eat bottom line on a proposal inclusively.

She seeks show I eat these proposals they had been approach inside from reality social of the country. I eat the accessibility from the deaf has been being respected & estimulada as of this date policies educativas & culture. Treated - if from a proposal inclusively beyond from the walls institutional from school what be dying for a participation commoner from community deafness , showing I eat the language of Signals can you make possible theater of circuit commercial the theater I eat leisure & formed of ID cultural & ideology hard-trotting , accessible reverberate on a big step from conquest from a real act social.

A proposition where the theater if she presents on the community deafness no only I eat method therapeutical or educational & yes I eat expression cultural & half of inclusion social the she becomes - he accessible & instrument of prize from the productions & performances from this community.

KEY WORDS: Inclusion , culture , ID cultural , deafness , arts , theater , accessibility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
QUESTÃO A RESPONDER	11
OBJETIVOS	12
CAPÍTULO 1: INCLUSÃO	13
1.1 PLURALISMO CULTURAL	15
1.2 PARTICIPAÇÃO POPULAR	15
1.3 MEMÓRIA COLETIVA	15
1.4 ATUAÇÃO ESTATAL NO CAMPO CULTURAL	15
CAPÍTULO 2: SURDOS - GRUPO SOCIAL	17
2.1 FORMA MAIS ADEQUADA DE SE REFERIR A ESTE CIDADÃO	17
2.2 ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS	19
2.3 FATORES DE RISCO	20
2.4 PREVENÇÃO	20
2.5 IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO	21
2.6 ALGUMAS SIGLAS E NOMENCLATURAS IMPORTANTES	23
2.7 PERDA AUDITVA E DESENVOLVIMNTO INFANTIL	24
2.8 DESENVOLVIMENTO DA FALA	26
CAPÍTULO 3: LÍNGUA DE SINAIS CONSOLIDANDO O GRUPO	29
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO É CULTURA	39
4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	40
4.2 CONSTITUIÇÕES E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO	44
4.3 DOCUMENTOS E ACORDOS INTERNACIONAIS	47
CAPÍTULO 5: ARTES UMA EXPRESSÃO CULTURAL	55
CAPÍTULO 6: TEATRO E A VIVÊNCIA CULTURAL DO SUJEITO SURDO	64
6.1 LEITURAS E RELEITURAS DA ARTE DE REPRESENTAR BILINGÜE	69
6.2 TEATRO PARA SURDOS	72
6.3 TALENTOS ESPECIAIS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

A inclusão sócio-cultural é um assunto bastante abordado no contexto educacional e social atual. Devido a um novo olhar, que presta à cultura uma real importância social, ao valorizar todas as formas de expressão e produção cultural das e para as diferentes comunidades pertencentes à nação brasileira.

Existe hoje no Brasil, uma proposta de valorização ao multiculturalismo¹ gerado a partir da cultura dos diferentes povos que por aqui passaram. Colonizadores, escravos, imigrantes ou mesmo fugitivos e visitantes, proporcionaram a esta nação um legado cultural inestimável. Todas as posturas, os valores e as expressões, dessa tão variada gente influenciou e influencia até hoje na formação da identidade cultural brasileira.

Todo ser vivo tem uma característica especial, não pode ser produzido em série, cada um é individual e único. Mesmo pertencendo a uma mesma espécie ele demonstra características próprias inerentes. A capacidade de racionalizar diante de seus instintos caracterizou e destacou o homem ao longo de séculos.

Este homem desenvolveu na vida em sociedade artificios criativos que envolvem raciocínio lógico e inteligência, artificios estes que geram conhecimento e cultivam em seu espírito de sobrevivência uma capacidade adaptativa.

Ele aprendeu a viver em sociedade, para sobreviver, troca com seus semelhantes e acrescenta aos mesmos, sua força, seus conhecimentos no intuito de se defender dos animais mais fortes e da própria natureza. Hoje em dia não se difere essa necessidade de convivência, a natureza encontra-se em constante mudança e o homem em constante adaptação, numa busca incessante por conforto e estabilidade acreditando ser esta a fórmula da felicidade.

Durante muito tempo esse homem rejeitou o diferente, por medo ou para poupar esforços, mas parece que atualmente existe uma corrente em constante crescimento que proporciona um pensamento, que aparentemente seria lógico, aproveitar as diferentes visões na construção social.

¹ Multiculturalismo (ou pluralismo cultural) é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine.

Este pensamento é uma postura de enriquecimento de conhecimentos, apreensão e o aproveitamento de uma bagagem cultural do outro, para um crescimento não somente coletivo como também individual.

Somar e não subtrair, selecionar e não segregar. Este é o homem do novo milênio, consciente da sua importância histórica e conscientizando-se da igual importância dos demais. Esta postura não é necessariamente para demonstrar benevolência, mas é ainda por seu espírito de sobrevivência.

A consciência cultural dá ao homem a sensação de pertencimento à comunidade e conseqüentemente acolhimento, proporcionando assim, nele mesmo, um desejo de construção, de produção para o coletivo e não mais somente para o individual.

Com a intenção de um estudo aprofundado nas questões sócio-culturais, a presente pesquisa direcionou suas bases nos seguintes temas, que são interdependentes. Cultura, identidade cultural, educação e, formas de expressão cultural e de acessibilidade. Tomando como ponto de partida um grupo específico, que consiste numa comunidade que sofre por suas limitações, mas é incalculavelmente grandiosa pela superação e capacidade de adaptação, a dos surdos; e uma expressão cultural, em especial, como linguagem a serviço da formação de uma sociedade mais harmônica, o Teatro.

QUESTÃO A RESPONDER

De que forma o teatro pode ser apresentado com caráter educativo e inclusivo, aumentando a acessibilidade dos surdos no circuito comercial das peças teatrais?

Este trabalho procurará discutir as políticas inclusivas, as propostas educativas e a valorização da bagagem cultural do surdo, enxergando a possível relação de troca que pode se estabelecer com esta comunidade ao conscientizar-se que as diferenças não precisam ser empecilhos e sim se tornar adjetivo de troca, de soma.

Esta pesquisa será baseada na legislação federal, nas políticas públicas e nos parâmetros educacionais, onde se destacam o viés do deficiente e da cultura.

O trabalho tem a pretensão de relatar ou pelo menos abordar de que forma essas posturas, atuações e propostas vêm realmente a acrescentar na qualidade de vida social aos surdos.

Ao longo da pesquisa poderá ser percebido como cultura e política são ciências intimamente ligadas que fazem parte do processo educativo na busca pela cidadania – gozo dos direitos políticos sociais e, assim se faz dever do Estado.

O presente trabalho conta com o olhar de diversos autores da área de Educação, Cultura, Artes e Educação Especial. Cita experiências de sucesso, propostas viáveis e discussões plausíveis sobre a Educação de surdos e Teatro na Educação como meio de inclusão sócio-cultural. Trabalha a proposta inclusiva na íntegra, mostrando que ser cidadão não é simplesmente estar no meio fazer parte dele, ser capaz de buscar e atuar a fim de conquistar a verdadeira cidadania.

OBJETIVO

Pretende-se estudar a relação de acessibilidade e inclusão de sujeitos nas platéias do Teatro do circuito comercial, por meio de diferentes linguagens e pela Língua de Sinais. Pretende-se também, enxergar a real validade e funcionalidade desta proposta inclusiva para a formação da cidadania e respeito às diferenças.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica que além de estudiosos das áreas de cultura, identidade cultural, artes, teatro, educação, educação especial; abordará projetos governamentais e não governamentais e vias legais da área de educação e cultura, visa tratar a inclusão e acessibilidade do brasileiro como possibilidade de enriquecimento social e concretização da cidadania.

CAPÍTULO 1: INCLUSÃO

Todo cidadão tem direitos iguais assegurados por lei. A Declaração dos Direitos Humanos assegura que todos têm direito à instrução pública e gratuita, visando uma integração educacional, cultural e social igual para todos, na busca da cidadania.

Atualmente em nosso país muito tem se discutido sobre Inclusão, seja ela escolar, digital, cultural ou social. Vivemos hoje um contexto social de aceitação do multiculturalismo nacional, estamos começando a enxergar a tamanha riqueza e importância dessa diversidade cultural encontrada no Brasil.

A cultura de um povo desenha as formas de articulação dos grupos humanos na elaboração da vida social, esclarece sistemas cognitivos e ideológicos que se traduzem pelas criações humanas em todas as suas dimensões e formas criando assim uma identidade. Esses valores de identidade cultural perpassam por grandes questões como o uso da linguagem, o idioma entre outros.

Os indivíduos utilizam-se de suas produções filosóficas, artísticas, científicas, tecnológicas e religiosas para formar seu estilo de vida e sua atuação política no grupo social e na sociedade à qual pertencem.

Sentir-se cidadão culturalmente é ter consciência de pertencer à sociedade e dela participar, integrando-se ao mundo da realização pelo exercício dos seus direitos culturais, sociais e políticos.

As ações culturais de um grupo devem almejar a ampliação ao acesso de toda a população à produção e à fruição de bens e valores culturais, como forma de universalizar o direito à expressão cultural.

A Constituição Federal de 1988, com prioridade em seus artigos 215 e 216, garante a proteção da Cultura em nosso país:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, as gestões da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (PLANO DE CULTURA DO ESTADO DA PARAÍBA, 2006).

De acordo com o Programa de Políticas Públicas de Cultura da Plataforma de governo do PT (2002: 17), atual partido no governo nacional, em seu primeiro mandato, pra efetivar os direitos culturais a todas as pessoas e a todos os grupos torna-se necessário que as políticas inclusivas atendam as perspectivas do Pluralismo Cultural, Participação Popular, Respeito à Memória Coletiva e Atuação Estatal vindo para dar suporte à aplicação da cultura como direito elementar.

1.1 PLURALISMO CULTURAL

Esse princípio consiste em que todas as manifestações culturais gozem de igual relevância e importância perante o Estado, não podendo nenhuma ser considerada superior ou mesmo oficial. A Constituição Federal não admite hierarquia ou privilégios de expressões culturais, sejam produzidas por quem for, por isso que cabe ao Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais.

1.2 PARTICIPAÇÃO POPULAR

É fundamental que todo cidadão, individualmente ou através de organizações civis, tenham a possibilidade de opinar e deliberar, diretamente, sobre a política cultural a ser implementada. É princípio constitucional que o poder público, em colaboração com a comunidade, promova e proteja o patrimônio cultural brasileiro.

1.3 MEMÓRIA COLETIVA

Nesse princípio se encerra a idéia de que todo acúmulo cultural produzido na nação não pode ser desconsiderado nas práticas públicas, devendo essas práticas levar em conta tudo o que já foi vivenciado e feito por aqueles que nos antecederam. Esse princípio se expressa pela ordem de que o poder público deve resguardar a documentação de valor cultural e ser guardião das referências memoriais da nação.

1.4 ATUAÇÃO ESTATAL NO CAMPO CULTURAL

A atuação Estatal deve funcionar como suporte a política de inclusão cultural, fazendo com que suas iniciativas referentes às práticas culturais sejam essencialmente em apoio às da sociedade e indivíduos, cabendo ao Estado dar apoio a tais iniciativas através de uma atuação que possibilite a infra-estrutura necessária ao desabrochar dessas iniciativas e o seu posterior fortalecimento e consolidação.

Consiste em apoiar a todas as manifestações, sem distinção e sem interferir nos conteúdos.

No entanto, a noção de política cultural como questão de necessidade social básica é recente. Os conflitos mundiais do século XX, principalmente o terror nazi-fascista, levaram a humanidade a uma reflexão profunda sobre a tolerância religiosa, étnica e de costumes no pós-guerra. O trauma das guerras provocou, em meio à disputa entre EUA e URSS, uma discussão mundial com fins humanistas, de respeito às diferenças dos povos e das nações.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), embora sob a hegemonia norte-americana e europeia, e posteriormente da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foram iniciativas relevantes mesmo que ainda limitadas, que passaram a ter, desde então, papel crucial na política internacional voltada para a paz e o desenvolvimento.

A partir dos anos 50 e 60, o processo de independência de vários países africanos, as revoluções socialistas na China, em Cuba e em outros países, e as transformações de costumes no Ocidente e no Oriente, colocaram a questão cultural, sobretudo quando relacionada às afirmações de identidade dos povos e ou grupos sociais minoritários que passaram a exigir novos direitos, o direito à diferença étnica e cultural.

A partir daí começou a se discutir em todo o mundo, cultura como processo político e esta passou a ser assunto de Estado.

A política cultural passa a ter papel central de denúncia e esclarecimento, pensar em redistribuição ou em equidade de oportunidades significa, antes de tudo, reconhecer o outro como sujeito pleno, de direitos e deveres iguais.

A cultura em sua ação política cumpre o papel de tornar isso possível, de incluir um plano de “dignidade igual para todos”.

CAPÍTULO 2: SURDOS - UM GRUPO SOCIAL

Os surdos formam um grupo social em especial, pois possuem algo em comum que os unem, a deficiência auditiva, fazendo com que busquem meios próprios e particulares para seu conforto, atuação social, experiências e conquista. Possuem ainda uma língua própria – Libras consolidando-os como grupo específico.

Como já foi dito anteriormente, nenhuma manifestação cultural deve prevalecer à outra, concluindo que a comunidade surda com toda sua especificidade forma um grupo social merecedor de respeito e apoio do Estado, das Políticas Públicas e de toda a sociedade.

No entanto é importante colocar que apesar de formar um grupo, não significa que devam fincar-se às margens da sociedade, muito pelo contrário fazem parte da nação e nutrem-se dos mesmos direitos de todos os demais cidadãos. O que não é tarefa fácil para ninguém, muito menos para quem possui algumas limitações e sofre de muito preconceito e pré-julgamentos.

Este capítulo tem o objetivo de conhecer um pouco do universo dos surdos, com muito respeito, e clareza de que assim como os sujeitos tidos normais, estes também são cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres. Apesar de suas necessidades e limitações, são capazes e atuantes.

2.1 FORMA MAIS ADEQUADA DE SE REFERIR A ESTE CIDADÃO

Conforme defende Capovilla (2001: 12) não se deve usar a palavra “portador” como substantivo e ou como adjetivo. A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou adjetivo “portador” não se aplica a uma condição inata ou adquirida que está presente na pessoa surda.

Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente. Não se pode fazer isto com uma deficiência. Um outro motivo para descartar as palavras “portar” e “portador” decorre do desejo do próprio deficiente, em todos os lugares do mundo as pessoas com deficiência desejam ser chamadas pelo nome equivalente, em cada idioma ao termo “pessoas *com* deficiência”.

- *persons with a hearing impairment, persons with deafness, deaf people.*(em inglês)
- **personas com deficiência auditiva, pessoas com surdez, pessoas surdas.**(em português)

Porém, sabe-se que alguns surdos não gostam de ser considerados deficientes auditivos e que outros deficientes auditivos não gostam de ser consideradas surdas. Também existem pessoas surdas ou com deficiência auditiva que são indiferentes quanto a serem classificadas como surdas ou deficientes auditivas.

A decisão quanto a usar o termo “pessoa com deficiência auditiva” ou os termos “pessoa surda” e “surda”, fica por conta de cada um. Geralmente, pessoas com perda parcial da audição referem-se a si mesmas como tendo uma deficiência auditiva. Já as que têm perda total da audição preferem serem consideradas surdas.

Tecnicamente, considera-se que a deficiência auditiva é a perda parcial ou total bilateral, de 25 (vinte e cinco) decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz - art. 3º, Resolução nº 17, de 8/10/03, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Esta resolução alterou o art. 4º do Decreto nº 3.298/99, por causa do “inadequado dimensionamento das deficiências auditiva e visual” estabelecido nesse decreto federal. Em 2/12/04, o Decreto nº 5.296, de 2/12/04, alterou o art. 4º do citado Decreto nº 3.298, passando de 25 decibéis para 41 decibéis, obedecendo a Resolução do CONADE:

Art. 70. O art. 4o do Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 4o (...), II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. (AUDIORAN, 2007).

Mas no plano formal, estatístico, convencionou-se mundialmente adotar a seguinte classificação:

- deficiência física
- deficiência intelectual
- deficiência auditiva
- deficiência visual
- deficiência múltipla

Por esta classificação, entende-se que, não obstante tenha a "deficiência auditiva" o mesmo significado de "surdez", ficaria confuso trocar apenas esses dois termos um pelo outro. O mesmo acontece com "deficiência visual" e "cegueira".

Nada justifica especificar a surdez e a cegueira, se não especificar cada um dos inúmeros tipos de deficiência física e de deficiência múltipla, além de cada um dos variados tipos de apoio dos quais dependem as pessoas com deficiência intelectual (não mais classificada em leve, moderada, severa e profunda, desde 1992).

Assim, deve-se utilizar criteriosamente cada um dos termos. Num contexto formal fala-se em pessoas com deficiência auditiva referindo-se ao grupo como um todo, especificando ou não os graus de perda auditiva e a quantidade de pessoas existentes em cada nível de surdez. E, em situações pessoais, informais, coloquiais, usar surdos, pessoas surdas, comunidade surda, comunidade dos surdos, quantidade de pessoas por nível de surdez, comunicação entre os surdos, comunicação com os surdos, comunicação dos surdos, os sinais que os surdos utilizam, entre outros.

ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde -- OMS (2005):

- 10% da população mundial tem algum déficit auditivo. Já a chamada "surdez severa" incide em uma em cada mil pessoas nos países desenvolvidos e em quatro em cada mil nos países subdesenvolvidos.
- No Brasil, calcula-se que 15 milhões de homens e mulheres tenham algum tipo de perda auditiva e que 350 mil nada ouçam, ou seja, 1,5% da população brasileira -- cerca de 2.250.000 habitantes são portadores de deficiência auditiva, estando esta em terceiro lugar entre todas as deficiências do país.
- Estima-se que 42 milhões de pessoas acima de três anos de idade são portadoras de algum tipo de deficiência auditiva, de moderada a profunda. Mais de 4% das crianças consideradas de alto risco são diagnosticadas como portadoras de deficiência auditiva de grau moderado a profundo.

- Aproximadamente 90% das crianças portadoras de deficiência auditiva de grau severo e profundo são filhos de pais ouvintes.

2.3 FATORES DE RISCO

Conforme Northern e Downs (1995) visto no site da Audioran, alguns fatores que podem causar deficiência auditiva são:

- Antecedentes familiares de deficiência auditiva, levantando-se em conta se há consangüinidade entre os pais e ou hereditariedade;
- Infecções *congênitas* suspeitadas ou confirmadas através de exame *sorológico* e ou clínico (*toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e sífilis*)²;
- Peso no nascimento inferior a 1500g e ou crianças pequenas para a idade gestacional;
- Asfixia severa no nascimento;
- Ventilação mecânica por mais de dez dias;
- Meningite, principalmente a bacteriana;
- Permanência em incubadora por mais de sete dias;
- Alcoolismo ou uso de drogas pelos pais, antes e durante a gestação;

2.4 PREVENÇÃO

A prevenção ainda é a melhor alternativa para a diminuição do índice de deficiência sendo assim, as intervenções preventivas devem ter um custo que possa ser mantido, ser de fácil aplicação e de acesso a todos, e ter aceitação por parte da comunidade.

De acordo Northern e Downs (1995) no site "audioran" algumas formas de prevenção importantes são:

- Promoção à saúde e prevenção de deficiências auditivas através de campanhas de imunização, atendimento pré-natal, boas condições de parto, acesso aos serviços de saúde, melhores condições de nutrição, saneamento básico.
- Alerta a população através de comunicações informativas e educativas.

² Toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes e sífilis: doenças virais que adquiridas durante a gestação provoca problemas de desenvolvimento do feto.

- Identificação das deficiências auditivas o mais rapidamente possível, através da utilização das triagens auditivas.

A triagem auditiva consiste em um procedimento rápido, simples e de baixo custo, que permite identificar, dentro de uma grande população, aqueles com maior probabilidade de apresentar uma alteração na função auditiva.

Este procedimento pode ser implementado no nível de atenção primária à saúde nas Unidades Básicas de Saúde, nas maternidades ou em equipamentos de bem-estar social e de educação como creches e escolas.

Atualmente poucas ações preventivas ou de identificação, diagnóstico e reabilitação precoce de deficiências auditivas têm sido realizadas no Brasil. É preciso que os diferentes profissionais da saúde possam divulgar e discutir esta questão, com o objetivo de reverter esta situação.

2.5 IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO

Os diagnósticos das deficiências auditivas são realizados a partir da avaliação médica e audiológica.

De acordo com Dr. Manuel de Nóbrega, em informações ao site "saudebrasilnet" (2007), um teste simples feito 48 horas após o nascimento do bebê pode detectar se o recém-nascido tem algum problema auditivo, a avaliação é rápida, indolor.

Conhecido popularmente como *teste da orelhinha*, a *Emissão Evocada Otoacústica* existe desde os anos 90, mas até hoje poucas maternidades públicas brasileiras realizam o exame, mesmo com a vigência de leis dispendo sobre sua obrigatoriedade.

O exame é tão ou mais importante do que o conhecido *teste do pezinho*. O *teste da orelhinha* deve ser realizado até o terceiro mês de vida. É nesse período que o bebê começa a captar os estímulos sensoriais sonoros que ajudam no processo de desenvolvimento da fala e na aprendizagem.

O teste da orelhinha permite calcular a incidência de perda auditiva é estimada de um a três de cada mil nascimentos saudáveis. Comparativamente, o teste do pezinho tem uma alteração menor, de um em cada dez mil nascimentos.

Quando se constata a deficiência auditiva, torna-se necessário fazer outros exames para saber qual o grau dessa perda e o tratamento mais adequado.

O diagnóstico deve incluir exame *otorrinolaringológico* e avaliação audiológica através de procedimentos de avaliação comportamentais (subjetivos) e ou *eletrofisiológicos* (objetivos).

A reabilitação deve ser instituída imediatamente após o diagnóstico e inclui a orientação aos pais, a indicação e adaptação de aparelho de amplificação sonora e a terapia fonaudiológica sempre que necessário.

Em geral a primeira suspeita quanto à existência de uma alteração auditiva em crianças muito pequenas é feita pela própria família a partir da observação da ausência de reações a sons, comportamento diferente do usual (a criança que é muito quieta, dorme muito e em qualquer ambiente, não se assusta com sons intensos) e, se um pouco mais velha, não desenvolve linguagem. A busca pelo diagnóstico também poderá ser originada a partir dos programas de prevenção das deficiências auditivas na infância como o registro de fatores de risco e triagens auditivas.

O profissional de saúde procurado em primeiro lugar é geralmente o pediatra, o qual encaminhará a criança ao otorrinolaringologista, quando se iniciará o diagnóstico. Este profissional fará um histórico do caso, observará o comportamento auditivo que providenciará um exame físico das estruturas do ouvido, nariz e das diferentes partes da faringe. O passo seguinte é o encaminhamento para a avaliação audiológica.

No caso de adultos, em geral a queixa de alteração auditiva é do próprio indivíduo, e, no caso de trabalhadores expostos a situações de risco para audição o encaminhamento poderá advir de programas de conservação de audição ligado às leis trabalhistas.

2.6 ALGUMAS SIGLAS E NOMENCLATURAS IMPORTANTES

Em “Surdos no Brasil” (2007), site produzido e destinado a comunidade surda, foram selecionados pelos próprios surdos algumas siglas e nomenclaturas consideradas importantes por eles, são elas:

Libras – Língua de Sinais Brasileira.

ASL – Língua de Sinais Americana.

LSE – Língua de Sinais Espanhola.

LSI – Língua de Sinais Italiana.

Closed-caption – Legenda oculta para permitir aos surdos e pessoas com deficiência auditiva o acesso a programas, comerciais e filmes na televisão e em vídeo. Existem duas formas a on-line, feita em tempo real através da estenotipia ou software de reconhecimento da voz, e a off-line, pós-produzida em programas gravados.

Datilologia – Forma de soletrar palavras com as mãos. Mais utilizado para nomes próprios, de pessoas, geográficos e palavras estrangeiras.

Língua de Sinais – São sinais gestuais que podem expressar letras, palavras ou frases inteiras e nos quais devem-se considerar cinco parâmetros: a localização, a forma da mão, a orientação, os movimentos e a expressão facial. Tem sintaxe própria, não é universal e apresenta dialetos até mesmo dentro de uma mesma cidade ou bairro.

Pidgin – Português sinalizado É a utilização de uma língua com a estrutura de outra. A língua de sinais tem a sua própria estrutura. É incorreto fazer sinais Libras seguindo a estrutura da língua portuguesa.

Sing writing – Escrita visual é uma pictografia que permite registrar graficamente qualquer movimento seja de humano, insetos ou qualquer outro animal.

Urubu-kaapor – Língua de sinais brasileira utilizada pelos índios da tribo Urubu-Kaapor, situada ao sul do Estado do Maranhão e com alto índice de surdez. Lá há um surdo para cada 75 não surdo.

2.7 PERDA AUDITIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As implicações da perda auditiva no desenvolvimento da criança dependem especialmente de dois aspectos, do grau de perda auditiva e da idade em que se verificou.

Segundo Bess e Humes (1998), informações do site “audiran”, a audição é naturalmente medida e descrita em decibéis (dB), que é uma medida relativa da intensidade do som. Quanto maior for o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa ouvir, maior é a perda auditiva.

Perda auditiva ligeira: entre 20 a 40 dB a palavra é ouvida, mas certos elementos fonéticos escapam à criança. Tem, por exemplo, dificuldade em compreender uma conversa a uma distância superior a 3 metros.

Aqui a surdez não provoca atraso na aquisição da linguagem, podem ter defeitos de articulação e dificuldades em ouvir a voz do professor (são crianças tidas como muito distraídas). Necessitam de ensino de leitura da fala e de estimulação da linguagem. Devem ter também uma colocação adequada na sala de aula.

Perda auditiva média: entre 40 a 70 dB a criança só consegue ouvir a palavra quando esta é de intensidade forte. Verificam-se algumas dificuldades nas discussões em grupo e na aula, na aquisição da linguagem e algumas perturbações da articulação da palavra, e da linguagem.

Um processo compensador é a leitura labial. Há também necessidade do uso de próteses, de treino auditivo e estimulação da linguagem.

Perda auditiva severa: entre 70 a 90 dB a criança não consegue perceber a palavra normal. É necessário “gritar” para que exista alguma sensação auditiva verbal. Mesmo usando próteses têm dificuldade em distinguir as vogais das consoantes. Estes alunos têm algumas dificuldades, como perturbações na aquisição da linguagem, perturbações na voz e na palavra. Necessitam já de cuidados especiais no treino auditivo, leitura da fala e, estimulação da linguagem. Não podem

dispensar as próteses. Pode necessitar de linguagem gestual tanto para se expressar como para compreender os outros.

Perda auditiva profunda: superior a 90 dB nenhuma sensação auditiva verbal pode ser captada pela criança espontaneamente. Aqui, é necessário adaptar métodos especiais na estimulação da linguagem e, fazer um treino intenso de maneira a aproveitar os resíduos auditivos. Deve-se recorrer à linguagem gestual.

Se a criança ainda não domina a linguagem oral, poderá ter grandes dificuldades em adquirir conceitos abstratos.

A surdez pode ser classificada em:

Surdez pré-lingual: são os que nasceram surdos ou que perderam a audição antes de terem desenvolvido a fala e a linguagem.

Surdez pós-lingual: são aqueles que perderam a audição após o desenvolvimento da fala e da linguagem.

Algumas crianças com alto grau de perda auditiva podem ser capazes de se beneficiar com ajudas auditivas individuais e podem aprender a falar razoavelmente. Por outro lado, certas crianças com menor perda auditiva não conseguem atingir os mesmos resultados. É muito importante que o adulto tenha uma atitude realista perante elas.

O sucesso ou insucesso da criança na aprendizagem da comunicação oral e na sua integração não pode ser previsível simplesmente através dos resultados do teste auditivo. As dificuldades auditivas da criança são apenas um dos seus atributos e não a sua característica mais importante. O respeito e a aceitação das diferenças individuais podem ser aprendidos. Leva tempo e exige esforço, mas é importante numa situação de ensino-aprendizagem.

2.8 DESENVOLVIMENTO DA FALA

A audição é essencial para o desenvolvimento da fala, da linguagem, da socialização e de outras formas de comportamento. Sem a audição a criança tende a se afastar do seu meio ambiente, isola-se, e pode ter a aparência de criança com distúrbios emocionais e de aprendizagem. Torna-se claro que a audição deve ser testada em qualquer criança que venha apresentar algum distúrbio de desenvolvimento.

Classicamente, surdez é descrita como perda de audição para determinado número de decibéis e freqüentemente não se leva em conta o aspecto funcional da audição, como propósito de comunicação. Ouvir não é apenas escutar, implica numa interpretação dos sons levando à produção de pensamento e linguagem.

“As perturbações da audição podem ser classificadas em quatro categorias: *por condução, neurossensorial, mista e central*”. (BESS e HUMES, 1998).

O déficit de audição por condução envolve perturbação da área do ouvido responsável pela transmissão mecânica de sons, portanto limitada à patologia do ouvido externo e médio (por exemplo: *má formação congênita, cerúmen, infecção*). Quase sempre a redução da audição não é total, e pode, na maioria das vezes, ser resolvida do ponto de vista médico.

A maioria dos casos de déficit auditivo por condução se relaciona diretamente com disfunção da *trompa de Eustáquio*³, devido à *infecção das vias aéreas superiores, obstrução tubária, secreção de líquido no ouvido médio e posterior infecção*. A perda de audição *neurossensorial* resulta de dano no ouvido interno e nas fibras nervosas associadas.

Tais lesões são usualmente permanentes, levando ao déficit sensorial e distorção dos sons, perturbando a discriminação auditiva mesmo daqueles sons ouvidos.

³ A tuba auditiva ou trompa de Eustáquio é um canal que liga o ouvido médio dos mamíferos à faringe e que ajuda a manter o equilíbrio da pressão do ar entre os dois lados da membrana timpânica.

O déficit *neurossensorial* pode ser congênito ou adquirido e as causas mais comuns são defeitos genéticos, infecções viróticas e bacterianas, uso de drogas *ototóxicas*⁴ e exposição contínua a ruídos de alta intensidade.

Quanto mais precoce é a perda, e mais severo o déficit, mais dramático é o efeito sobre o aprendizado da fala e da linguagem, e sobre outros tipos de comportamento.

A perda de audição de origem central é muito mais difícil de ser determinada em crianças porque existem muitas vias pelas quais o estímulo sonoro chega até o córtex cerebral.

De modo geral, os testes utilizam a fala para o diagnóstico, requerendo resposta verbal do paciente. Por esse método, apenas quando as lesões são unilaterais elas podem ser identificadas. Dessa forma, a patologia central é mais freqüentemente presumida, depois de excluída uma anormalidade periférica da função auditiva através da *anamnese*⁵ e exame físico.

Mesmo captando e transmitindo os sons, o paciente é incapaz de utilizar os estímulos auditivos para finalidade de comunicação. Do ponto de vista prático, a criança seria incapaz de utilizar os estímulos sonoros para propósitos funcionais.

A comunicação verbal está relacionada à possibilidade do indivíduo receber, perceber e elaborar simbolicamente os sons, e planejar e executar os movimentos articulatorios adequadamente. Estas são peculiaridades próprias do sistema nervoso central do ser humano, que o diferencia dos outros animais.

A linguagem pode ser definida como a maneira pela qual as experiências e as idéias são comunicadas para outras pessoas.

A compreensão e expressão envolvem uma conceituação de formas simbólicas (palavras) e sua combinação dentro de determinadas normas (gramática).

⁴ Ototóxicas; são drogas reconhecidas por induzirem a perda de células ciliadas, ou seja altamente prejudicial ao ouvido.

⁵ Anamnese (do grego *ana*, trazer de novo e *mnesis*, memória) é uma entrevista realizada por um profissional da área da saúde com um paciente, que tem a intenção de ser um ponto inicial no diagnóstico de uma doença.

Segundo Bess e Humes (1998) citados no site “audioran”, a fala é o ato motor da produção dos sons, a qual envolve a respiração, fonação, ressonância e articulação. É claro que a aquisição e desenvolvimento de bons padrões de comunicação dependem de circunstâncias externas ao indivíduo, desde que o sistema simbólico de cada língua seja aprendido, de maneira dinâmica, dentro da comunidade em que ele vive. Nesse processo intervêm basicamente os estímulos ambientais e o relacionamento afetivo.

As crianças que apresentam desvios do desenvolvimento de fala e linguagem podem ser divididas em dois grandes grupos: aquelas com queixa de que não falam, e aquelas que falam pouco ou muito mal. As principais causas de um atraso nítido no aparecimento da fala são a deficiência auditiva do tipo *neurossensorial*, falta de estímulos ambientais, lesões cerebrais, distúrbios neuróticos, autismo, malformações graves dos órgãos da fala, disfunção cerebral mínima e deficiência mental.

A história clínica é sempre de fundamental importância para se esclarecer a natureza da doença. Aquelas crianças com lesões do sistema nervoso irão apresentar alterações grosseiras, de postura e de movimento, e sinais evidentes de rigidez muscular, paralisia na língua, lábios, mandíbulas e palato.

Além das alterações anatômicas como: *fenda labial e palatina, má oclusão dentária, hipertrofia de amígdalas e adenóides* outras causas comuns de distúrbios da linguagem são a disfunção cerebral mínima e distúrbio emocional. Na maioria das vezes as crianças portadoras de distúrbios da fala e linguagem devem ser atendidas em equipe, da qual participam o médico (neuropediatria e o otorrinolaringologista), o psicólogo e o fonaudiólogo, tanto na fase do diagnóstico quanto na terapia.

CAPÍTULO 3: LÍNGUA DE SINAIS CONSOLIDANDO A COMUNIDADE - LIBRAS

Como se sabe a questão da linguagem, língua e idioma são algumas das maiores representações para a formação da identidade cultural sendo ela a responsável pela comunicação.

A comunicação é o ato ou efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e ou processos convencionados, quer através da linguagem escrita ou falada, quer de outros sinais, signos ou símbolos, de aparelhamento técnico especializado, sonoro e visual.

É através da comunicação que se tornam possíveis as manifestações culturais, as trocas e atuações do individual ao coletivo.

Entendendo que os surdos possuem uma língua própria, não somente como meio facilitador para sua comunicação, mas ainda como meio de expressão cultural e identidade cultural. O presente capítulo se propõe a estudar esta língua a Língua de Sinais, com o objetivo de estruturar uma aproximação do leitor a esta comunidade.

A Língua de Sinais como o próprio nome já diz trata-se de uma língua e não de uma linguagem. De acordo com Fernando Capovilla (2001: 15) “Língua define um povo. Linguagem, um indivíduo”. Assim, do mesmo modo como o povo brasileiro é definido por uma língua ou idioma em comum, o Português (que o distingue dos povos de todos os países com os quais o nosso faz fronteira), a comunidade surda brasileira é definida por uma língua em comum, a Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Quando foi divulgado o uso da sigla “LIBRAS”, explicava-se esta sigla da seguinte forma: LI de Língua, BRA de Brasileira, e S de Sinais. Com a grafia “Libras”, a sigla significa: “Li” de Língua de Sinais, e “bras” de Brasileira.

O nome correto é então “Língua de Sinais Brasileira” ou “Língua de Sinais brasileira” e não “Língua Brasileira de Sinais”, pois Língua Brasileira não existe. O termo “língua de sinais” constitui uma unidade vocabular, ou seja, funciona como se as três palavras (língua, de e sinais) fossem uma só. Então, diz-se Língua de Sinais Brasileira, Língua de Sinais Americana, Língua de Sinais Mexicana, Língua de Sinais Francesa, entre outras.

A sigla correta é de acordo com Fernando Capovilla (2001: 15-22), no Dicionário de Libras que adotou a norma do Português, segundo a qual se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra ela deve ser escrita com apenas a inicial maiúscula e se ela não for pronunciável como uma palavra, mas apenas como uma série de letras, ela deve ser escrita em maiúsculas. Por isso, o Dicionário de Libras de Capovilla escreve Libras com apenas as iniciais maiúsculas, como deve ser Português.

Libras é um termo consagrado pela comunidade surda brasileira, e com o qual ela se identifica. É consagrado pela tradição e é extremamente querido. A manutenção deste termo indica um profundo respeito às tradições desta comunidade.

Acredita-se que a primeira vez que apareceu uma linguagem de sinais com fundamento educacionais foi na Espanha com um monge beneditino chamado Ponce de León no séc. XVI. Que ensinou dois irmãos surdos a ler para que estes pudessem ter acesso a documentos no intuito de cuidar dos bens da família.

Segundo Plann citado por Lodi (2005: 412-420), embora sejam pouco conhecidos na história, os monges do Monastério de Oña, na Espanha, ao qual Ponce de León pertencia, viviam em silêncio. Deles havia sido tirada a fala e, para poderem comunicar-se empregavam um sistema de comunicação manual inventado no próprio Monastério. Dessa forma, de León estava acostumado a uma comunicação que prescindia do oral.

Francisco e Pedro de Velasco, os dois irmãos surdos educados por de León, pertenciam a uma família em que havia quatro irmãos surdos. Dessa maneira, utilizava-se de uma comunicação manual desenvolvida domesticamente (*home signs*). Embora houvesse diferenças entre os dois sistemas manuais postos em contato, do Beneditino e o da família de Velasco, Ponce de León parece não ter hesitado em utilizar os sinais, negociados entre os dois sistemas, como instrumento comunicativo para o desenvolvimento da educação. Essa negociação fazia-se necessária, na medida em que o sistema manual utilizado pelos Beneditinos era restrito a um conjunto lexical⁶ utilizado para a representação dos objetos; era uma coleção de sinais que tinha o Espanhol como ponto de referência.

⁶ Lexical família das palavras ex. a palavra carro tem carrão, carrinho, carreta todas da mesma família.

Os *home signs* dos de Velasco, por sua vez, pode ser caracterizado como um sistema de comunicação utilizado e criado pelos próprios surdos, não tendo como base a gramática da linguagem oral.

Dessa forma, segundo Plann citado por Lodi (2005: 415), os surdos da família de Velasco auxiliaram de León no desenvolvimento de seu processo educacional, provendo os meios mais eficazes para essa aprendizagem. Essa contribuição crucial deve ser reconhecida quando se é feita referência à educação proposta por de León, pois se acredita que esse tenha sido o fator principal para o sucesso de seu método educativo, que outros, nos anos que se seguiram, tentaram copiar sem sucesso (e possivelmente sem compreender o porquê do fracasso).

Para Lodi (2005: 412), os resultados obtidos por de León na educação dos de Velasco refletiram de tal forma nas diversas esferas sociais que seus feitos foram retratados na literatura da época, numa história de Cervantes há um protagonista monge com habilidades especiais para fazer os surdos-mudos ouvirem e falarem e curá-los da “demência”.

Embora Ponce de Leon seja reconhecido e enfatizado em seu trabalho - o ensino da fala aos surdos, o foco de sua educação era a linguagem escrita, pois, até o final desse século, acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem, a fala era apenas um instrumento que a traduzia. À escrita, fora atribuído, assim, um signo de poder, é neste pensamento que surge o interesse da família Velasco pela educação deste dos filhos surdos.

Lodi (2005: 412-417) aponta ainda que, contrariamente ao que é descrito nos registros da história, o primeiro professor de surdos foi Frei Vicente de Santo Domingo, também no século XVI. Este foi o responsável pela educação e pelo ensino das artes ao pintor espanhol surdo El Mudo (Juan Fernández Navarrete), realizado no Monastério La Estrella, em Logroño, Espanha.

Possivelmente esse fato não consta dos anais da história pelo fato de o interesse da educação de El Mudo ter sido o ensino da leitura, da escrita e das artes, e não o da fala como o desenvolvido por Ponce de Leon. Esse dado dá sustento a uma idéia sobre o privilégio das questões lingüísticas quando se pensa na educação de surdos.

O ensino proposto por Ponce de León apresentou em sua particularidade, a forma de comunicação utilizada, uma espécie de inspiração para dar a “palavra” ao surdo, tendo como objetivo primeiro dessa educação levá-los à oralização, “única forma de os surdos saírem da condição de selvagens, elevando-se à condição de humanos”.

No século XVIII, em 1760, aproximadamente, um novo movimento social de oposição à ideologia verbal oral começa a delinear-se na educação dos surdos. Ele teve seu início no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, primeira escola pública para surdos na Europa, fundado pelo abade Charles Michel de l’Epée. De l’Epée reconheceu que os surdos possuíam uma língua utilizada para propósitos comunicativos com seus pares, que poderia ser usada em sua educação. Segundo ele:

Cada surdo-mudo enviado a nós já tem uma língua [...] Ele tem o hábito de usá-la e de entender os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores e assim por diante... Nós queremos instruí-lo e ensinar-lhe o francês. Qual método mais curto e mais fácil? Não seria nós nos expressarmos em sua língua? Adotando sua língua e fazendo isto conforme regras claras nós não seremos capazes de conduzir sua instrução como desejamos? (LODI apud LANE, 2005: 417).

Entretanto, o reconhecimento da língua dos surdos foi apenas relativo. Quando de l’Epée se referiu a regras claras, ele fazia referência à gramática francesa, tida na época como superior às demais.

Conforme discutiu Souza (1998: 134), para os filósofos da Idade Clássica, todo conhecimento era derivado das impressões que os objetos causavam no espírito. Tudo era, então, conhecido pelos sentidos. O convívio entre os homens permitiu que a experiência comum expressa por gestos, urros e sons, determinassem o estabelecimento de relações entre os gestos e os objetos que representavam e, portanto, que os signos fossem construídos.

Essas concepções levantam a discussão sobre as inversões ocorridas durante a evolução da linguagem, buscando encontrar uma língua que mais se aproximava da forma pela qual o espírito conhecia o mundo, ou seja, aquela língua na qual a ordem correta do dizer seria a que mais se compatibilizasse com a ordem das impressões primeiras.

Para Diderot (1751: 80), o estudo sobre a formação e o aperfeiçoamento de todas as línguas deveria partir da língua dos gestos dos surdos, pois sua ordem narra com bastante fidelidade a história da ordem em que os gestos teriam sido substituídos por signos oratórios.

No entanto, para ele, no processo de evolução das línguas, podem ser distinguidos três estados diferentes: o do nascimento, o de formação e o de perfeição.

A língua francesa completou esse processo enquanto a língua dos surdos, não. Dessa forma, um estudo sobre as inversões não poderia ser realizado pela comparação entre essas duas línguas, mas sim se comparando à língua francesa com a sintaxe de outras línguas faladas e escritas, como a grega, latina, italiana e inglesa.

Entendendo que a comunicação do pensamento era o principal objeto da linguagem, concluiu-se que a língua francesa era aquela que, dentre todas, mostrava-se como a mais exata por ter sido a que menos reteve negligências lingüísticas, não possuindo, portanto, inversões.

[...] com o fato de não possuímos inversões, ganhamos nitidez, clareza, precisão, qualidades essenciais ao discurso [...]. Podemos, melhor do que qualquer outro povo, fazer com que o espírito fale [...]. Deve-se falar Francês em sociedade e nas escolas de filosofia, e Grego, Latim e Inglês, nos púlpitos e teatro: nossa língua será a da verdade, se um dia morrer e vier a ser recuperada, ao passo que as demais serão línguas da fábula e da mentira. O Francês é feito para instruir, esclarecer e convencer; o Grego, o Latim, o Italiano e o Inglês, para persuadir, emocionar e enganar. Falai ao povo em Grego, Latim e Italiano, mas falai em Francês ao sábio. (DIDEROT, 1993: 42-43).

De l'Epée, que sofria fortes influências dos filósofos da época, acreditava, então, que deveria "organizar" a língua de sinais segundo a gramática francesa (centro organizador da língua), pois dada a diferença lingüística existente, a língua de sinais era concebida como sendo "pobre de gramática" por apresentar "inversões" e "falta de elementos" lingüísticos se comparada ao francês. Para isso criou o que chamou de sinais metódicos que foram caracterizados pelo próprio de l'Epée como sendo qualquer sinal usado para instruir os surdos-mudos.

De l'Epée apresentou os sinais metódicos como úteis para o tratamento das palavras em francês, instrumentos que, por serem visuais, auxiliariam os surdos na aprendizagem da língua francesa. Enfatizava que a extensão de seu uso era tal que esses mesmos sinais poderiam ser utilizados para o ensino de outras línguas, como o italiano, inglês e alemão.

Observa-se, assim, que o uso dos sinais metódicos de de l'Épée tratava-se de um movimento de imposição de uma língua, reconhecida e valorizada, sobre a outra desconhecida e, portanto, desconsiderada.

A língua de sinais representava a diversidade, representava a transgressão da língua culta padrão e, portanto, necessitava estar em conformidade ou submetida aos mesmos princípios e regras da língua francesa. Isso não reduz, no entanto, o mérito de de l'Épée em ter se aproximado dessa língua, de tê-la levado à instituição educacional e de ter respeitado sua materialidade quando propôs uso dos sinais metódicos.

Um grupo de surdos do Instituto de Paris e alguns poucos educadores ouvintes desenvolveram um movimento de oposição quanto ao desprestígio da Língua de Sinais francesa, que aos poucos, começou a ganhar forças. Essa oposição foi propiciada, principalmente, pelo fato de o Instituto de Surdos de Paris ser residencial e de manter parte de seus ex-alunos em seu corpo docente, permitindo assim uma organização social dos surdos e, conseqüentemente, a perpetuação e o fortalecimento da Língua de Sinais francesa. Esse grupo lutava pela extinção do uso dos sinais metódicos de de l'Épée e pelo reconhecimento e inserção da língua de sinais na educação de surdos, afirma Lodi (2005: 414).

Um novo discurso sobre a surdez foi se constituindo e espalhando-se pela Europa e América por meio dos ex-alunos do Instituto convidados a organizar e ou trabalhar na educação de crianças surdas. A maior expressão desse movimento pôde ser sentida na França e nos Estados Unidos, países onde a comunidade surda e seus educadores, surdos e ouvintes, unidos fortaleceram-se e lutaram pelos direitos dos surdos à sua língua e a uma educação realizada por seu intermédio.

Segundo Lodi (2005: 416) somente nos anos 20 do século XIX, o embate entre surdos e ouvintes voltou a acentuar-se. Em 1822, com a morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor de de l'Épée no Instituto de Paris, entram em cena novos diretores que, desconhecendo os problemas educacionais dos surdos, passaram a questionar o papel da língua de sinais nessa educação e, conseqüentemente, o papel dos professores surdos.

A resistência dos surdos a essa oposição à língua de sinais foi grande. No entanto, depois da metade do século XIX iniciaram-se movimentos sociais nos países da Europa, defendendo a unificação nacional, tendo na língua a maior expressão de força e de centralização sócio-política e cultural.

A ideologia política republicana francesa pregava a necessidade de unificação dos franceses pela homogeneização cultural. Buscava, assim, a imposição do uso da “língua correta” a todos aqueles que representavam desvio: as várias linguagens sociais e dialetos, no caso dos surdos, a língua de sinais que deveria ser substituída pela língua francesa falada. “Só assim todos se tornariam plenamente humanos, civilizados e, logo, franceses”. Posteriormente, essa mesma ideologia passou a ser a dominante nos Estados Unidos.

Como qualquer movimento de transformação social e ideológica depende da organização entre indivíduos do grupo uma forma de descentralizar, de enfraquecer o movimento dos surdos, foi a extinção das escolas residenciais, pois enquanto elas existissem e os surdos continuassem juntos, a língua de sinais estaria presente e viva. Além disso, esse contato social propiciava o casamento entre surdos e, conseqüentemente, o nascimento de mais surdos e a continuidade e perpetuação da língua.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no 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 descontextualizada de treino articulatório. A firma Lodi (2005: 416).

A conseqüência para a educação dos surdos não poderia ter sido pior: sua essência foi perdida. Ela passou a ter como objetivo central o desenvolvimento da oralidade e a prática pedagógica deu lugar à prática terapêutica. As dificuldades de aprendizagem, causada pelo método de ensino inadequado, passam a ser compreendida como sendo um problema causado pela surdez, uma limitação dos próprios surdos. O discurso sobre a surdez passa a ser o da deficiência.

Entretanto, alguns grupos constituídos na e pela língua de sinais em épocas anteriores não se dissolveram, pois os fenômenos ideológicos ligados às condições e às formas de comunicação social, a linguagem, tornaram-se parte da consciência social e cultural desse grupo.

A comunidade surda manteve-se organizada e a língua de sinais seguiu sua evolução natural, sua dinâmica viva e "as vozes" desse grupo continuaram circulando e entrelaçando-se nos diversos discursos sociais.

Lodi (2005: 417-422) relata ainda que entre os períodos de 1960 e 1970, o discurso sobre a surdez sofreu novo deslocamento após a descrição lingüística da língua de sinais americana e, posteriormente, de outras línguas de sinais. Várias pesquisas desenvolvidas demonstravam o pouco ou o não-desenvolvimento das linguagens oral e escrita pelos surdos e apontavam um melhor desempenho educacional de surdos filhos de surdos usuários de língua de sinais. Esses estudos somaram-se aos movimentos sociais dos grupos minoritários, que mesclavam suas vozes às diversas linguagens sociais cotidianas e brigavam pelo reconhecimento de seus direitos.

No caso dos surdos, o movimento que se assistiu foi, novamente, o da tentativa de extinção da língua de sinais pela ideologia da língua nacional, de unificação lingüística. Isso ocorreu de duas maneiras, pela manutenção da imposição da língua oficial como língua única e pelo uso de métodos comunicativos artificiais, como no caso dos sistemas sinalizados.

No primeiro caso, a oposição à língua de sinais foi clara não se discutia nem mesmo sua existência, ou sua possibilidade de ser o que é, uma língua. No segundo, essa negação ocorreu de forma velada, pois, ao mesmo tempo em que se "permitia" e, discursivamente, "aceitava-se" a língua de sinais, ela era descaracterizada e assimilada pela gramática da língua majoritária. Impossibilitou-se, dessa maneira, o embate, o conflito sociocultural e ideológico determinado pelo contato das duas línguas.

Nesse último caso, nota-se uma oposição mais acentuada à língua de sinais, já que a proposta foi a de submetê-la a compartilhar dos mesmos espaços discursivos concomitantemente à linguagem oral.

Os sinais passaram a ter a função de instrumentos para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. À língua de sinais, foram aplicadas forças lingüísticas coercitivas para aproximá-la ao máximo da gramática da língua usada pela sociedade majoritária e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta. Fizeram-lhe uma análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da linguagem oral, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e um paralelismo entre ambas as línguas.

Contudo, desde 1980, está havendo um movimento mundial apontando em direção à necessidade de se implantar uma política educacional bilíngüe. Este tem recebido apoio das diversas comunidades surdas e vem obtendo maior sucesso nos países cuja política social e cultural é a da aceitação das diferenças.

Em termos gerais, a educação bilíngüe para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros.

Considera-se nas práticas bilíngües para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados.

É pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros. (MORAES, 2000: 97).

Portanto, a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos.

||| ?
referência

Desse modo, aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão heterogenia constitutiva das relações sociais e lingüísticas, para tanto, faz-se fundamental a criação de uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural.

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO É CULTURA

O homem é um ser sócio cultural, de acordo com Freire (1996: 47). Ele interage com seus semelhantes e com o meio onde vive. Desde o nascimento recebe a todo tempo estímulos e cuidados, cuja função é fazê-lo semelhante aos demais sujeitos da comunidade, e perpetuar sua espécie.

Ele não é somente um membro de seu grupo, é sujeito de ação, ou seja, não só se encontra em sociedade como participa desta. Sente necessidade de elaborar e criar conhecimentos, investigando e interagindo, é desta forma que obtém aprendizagem, vivenciando e produzindo.

A proposta educativa é justamente esse primeiro estímulo - injeção de autoconfiança, de espírito investigador que faz do homem criador, e o torna consciente de seu valor histórico. É esse cuidado que o faz semelhante, capaz de interagir com seu meio e sua comunidade.

A Educação é veículo integrador e estimulador, que transforma a produção do indivíduo em cultura - expressão do conjunto, retrato da articulação do grupo.

A Educação em seu caráter integrador, e difusor de valores e princípios, apresenta-se como indispensável eixo condutor da proposta inclusiva. Uma vez que faz do indivíduo sujeito capaz de atuar não somente produzindo como respeitando a atuação e diferenças dos semelhantes, que são semelhantes não iguais. E, é ao respeitar essas diferenças que descobre novas formas de atuação, de leitura de mundo, tornando-se cada vez mais capaz de adaptar-se ao meio em que for introduzido.

Dar oportunidade de expressão a todos não é somente um ato de solidariedade é também um ato de inteligência, é desta forma que se amplia o leque cultural. Toda a sociedade tem muito que aprender com os membros de necessidades especiais, pois a deficiência é capaz de gerar olhares criativos e instigantes sobre a vida a partir da incrível capacidade de adaptação e superação destes.

Ao mostrar-se capaz de trocar experiências e conhecimentos, interagir num espírito de coletividade, dentro da vivência educativa o homem apresenta-se especial diante dos demais seres vivos.

Torna-se cada vez mais integrante do meio, talvez eternos - “imagem e semelhança de Deus” por passar de geração a geração suas experiências permanece vivo.

O homem encontra a eternidade em seus atos.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Há algumas décadas atrás ser deficiente era motivo de rejeição, discriminação e preconceito para muitos um castigo ou um atributo dado por Deus. Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços para atendimento ao considerado “incapacitado”, ao “deficiente”.

Até o século XVIII a deficiência esteve ligada ao misticismo e ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, inculca uma idéia de condição humana como “perfeição” física e mental. Não sendo “parecidos” com Deus, os deficientes, ou “imperfeitos”, são colocados à margem da condição humana. A sociedade passa a ver esses diferentes, como incapacitados ou inválidos numa condição imutável, propiciando assim a omissão quanto à organização de serviços públicos que venham a atender as necessidades individuais dessa população.

Com o surgimento das ciências o homem começa a buscar explicações para o mundo que o cerca, inclusive para as deficiências. Esses males físicos e mentais passam a serem considerados pelos médicos como doenças meramente hereditárias.

Os primeiros movimentos que refletem mudanças em relação aos atendimentos aos deficientes acontecem na Europa se expandem para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para países como o Brasil. A educação de pessoas deficientes surge com um caráter assistencialista e terapêutico dada a preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Somente quando começam a perceber que essas pessoas precisam de melhorias para suas condições de vida, é que as medidas de atendimento passam a se concretizar em medidas educacionais.

A educação especial tem sua história marcada por fases distintas caracterizadas, principalmente, pela exclusão social. As pessoas classificadas como deficientes não participavam de qualquer atividade na sociedade, porque eram consideradas inválidas (do latim sem valor) e, conseqüentemente, incapazes e improdutivas.

O tratamento dado a estas pessoas era segregador e a prática de interná-las em instituições de caridade, juntos a doentes e idosos, enfatizava a abordagem sobre a deficiência e impedia o reconhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Segundo dados da Secretaria de Educação Especial (2002: 7-8) por volta do século XIX alguns brasileiros seguindo as experiências positivas adquiridas na Europa começam a organizar serviços de atendimento para cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Caracterizaram-se como iniciativas isoladas servindo para refletir apenas como interesse por parte de alguns educadores, iniciando assim a mais de cem anos a luta pelo atendimento educacional a essas pessoas.

Precisamente no ano de 1857, ainda no reinado de D. Pedro II, foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos atual Instituto Nacional de Educação e Surdo (INES), três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant.

Por volta do início século XX, a educação especial surge sob o enfoque médico e clínico com o método de ensino criado pela médica italiana Maria Montessori, para crianças com deficiência mental, cuja inspiração estava voltada para a rotina diária da criança, além da estimulação sensorio-perceptiva e a auto-aprendizagem. O método Montessori foi bastante difundido em todo o mundo inclusive no Brasil, sendo até hoje utilizado na educação infantil de qualquer criança seja ela deficiente ou não.

Aqui no Brasil até 1950, existiam estabelecimentos de ensino regular que eram mantidos pelo poder público e ainda instituições especializadas que atendiam deficiências específicas (como a deficiência mental), como aquelas que estavam voltadas para a educação de alunos com as mais variadas deficiências.

Por volta de 1970 algumas pessoas com deficiência passam a ter a oportunidade de ser inseridas em movimentos sociais gerais, graças aos movimentos de tentativa de inclusão social destes em escala mundial. Este movimento que busca a integração social é impulsionado na década de 80 pela organização da luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais, graças, principalmente, aos pais de muitas pessoas com deficiência que há muitos anos lutam em prol do seu atendimento.

Segundo Mazzota (2005: 57) historicamente os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos deficientes. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficiente, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos.

Hoje está difundido o ideal de igualdade de oportunidades sociais e educacionais para todos, em todos os âmbitos da sociedade, percebe-se isso através de documentos e declarações organizados a partir de conferências e programas relativos às pessoas com deficiência, que aconteceram e acontecem em vários países, tendo como principais órgãos coordenadores a ONU e a UNESCO.

No Brasil, esses grupos organizados, muitas vezes pelos próprios deficientes, vêm ganhando força a partir da Constituição de 1988 e das leis estaduais, afirma Mazzotta (2005: 57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e outras normas evidenciam várias conquistas das pessoas com deficiência. Com isso, surge uma política nacional de educação, amparada pela Lei nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei de Acessibilidade nº 10.098/00 evidenciam vários avanços significativos para a integração das pessoas com deficiência no contexto social e educacional do país.

A Educação Especial por sua vez, passa a ser entendida como uma modalidade da educação escolar, sendo vista como um processo educacional que deve ser definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas necessidades não se restringem a um educando surdo, que utiliza a Libras para sua comunicação ou um *cadeirante* que precisa de rampas para se locomover com mais facilidade, mas a todo aquele que por algum motivo apresentar qualquer limitação no seu contexto educacional, sobretudo no processo de ensino aprendizagem afim de que o seu desenvolvimento não seja prejudicado, garantindo a todos a igualdade de acesso à informação e à construção do conhecimento e da cidadania.

Tomando ainda como referência a Política Nacional de Educação Especial, o deficiente é entendido como:

Aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em portadores de deficiência (mental, visual, física, auditiva, múltipla), portadores de conduta típica (problema de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (CURY apud POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001: 56).

No decorrer dos anos a Educação Especial vem passando por diversos momentos no que diz respeito às formas de atendimento. Em suas origens orienta-se pelos princípios de segregação e confinamento. Em um segundo momento há uma mudança no olhar, passando-se a perceber que a clientela da educação especial é possuidora de capacidades, embora apresente algumas limitações. Em um outro momento, além do reconhecimento das capacidades, há o reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

Na atualidade um dos maiores argumentos a favor da inclusão parte do princípio de que todas as diferenças são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada indivíduo, em vez de cada um se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. A inclusão tem sido defendida como uma forma de se eliminar preconceitos, visando ao desenvolvimento e à socialização dos excluídos.

4.2 CONSTITUIÇÕES E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Educação Especial teve início no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados “deficientes físicos” aqueles que apresentassem qualquer tipo de deficiência, sendo a surdez uma delas.

As Constituições brasileiras de 1824, 1891, 1934 e 1937 não fazem menção de forma clara e objetiva acerca da educação de pessoas com alguma deficiência.

“Na Constituição Política do Império do Brasil de 1824 a sociedade se protegia juridicamente do adulto deficiente, e como se lê no artigo 8º: suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral”. (CURY, 2001: 50).

São poucos os registros que se referem à educação especial nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente é privado de exercer sua cidadania.

A Constituição de 1934 em seu capítulo II, Art. 149 dispõe:

A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (CURY apud CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001: 53).

Apesar da Legislação não se fazer clara e objetiva, pode-se inferir que se a educação é um direito de todos supostamente deve ser estendida, inclusive a pessoa com deficiência devendo ser ministrada pela família e órgãos públicos.

A Constituição de 1937 em seu Art. 129 dispõe:

Á infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (CURY apud CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001: 53).

A Lei mais uma vez não explicita o atendimento às pessoas com alguma deficiência, mas dispõe quanto à possibilidade de proporcionar uma educação que seja adequada àqueles que certamente necessitam de formas diferenciadas.

A Constituição de 1946 em seu capítulo II, Art. 172 dispõe a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional a alguns alunos: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”. (CURY apud CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001: 53).

Embora em momento algum o texto use termos como aluno deficiente ou algo semelhante, mais uma vez supõe-se que o aluno com alguma deficiência conta com serviços de assistência educacional, para que sua eficiência escolar seja garantida.

A Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, vem assegurar o direito de todos à educação pública e gratuita. Essas idéias, reforçadas pelo movimento mundial de integração de pessoas com deficiência, defende oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil.

Nesse período, em nível mundial, movimentos sociais ganham força em torno da bandeira para o reconhecimento de direitos às pessoas com deficiência, como forma de garantia legal.

Em decorrência da elaboração de documentos legais e de mudanças ocorridas em sua função, começam alguns avanços. Após o governo federal assumir, em nível nacional, o atendimento educacional aos excepcionais, inúmeras Campanhas específicas são criadas. A exemplo, a primeira é a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), organizada pelo Decreto Federal nº 42.728, de três de dezembro de 1957. Instalada no Instituto Nacional de Surdos (INES) a primeira campanha tem por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional.

No início dos anos de 1960 foram fixadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Pela primeira vez uma legislação reserva uma de suas partes para tratar da educação de pessoas com deficiência. A LDB organiza a educação dos excepcionais em um título específico, com dois artigos, tendo em vista a possibilidade de integrá-los a escola e a comunidade.

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

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 bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (TÍTULO X).

A LDB traz a recomendação de integrar, na medida do possível, a educação dos considerados excepcionais ao sistema geral de ensino, devendo ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população, servindo também a integração dessas pessoas a comunidade.

A Constituição Brasileira de 1967, em seu Título IV, Art. 169, parágrafo 2º reedita o texto da Constituição de 1946 no que diz respeito à obrigatoriedade de serviços de assistência educacional a alguns alunos: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”. (CURY apud CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001: 53).

Até o momento nenhuma Constituição faz menção à educação das pessoas com deficiência. É em uma Emenda a essa Constituição, a de nº 12 de 1968, que é assegurado aos deficientes a educação especial gratuita. Artigo único: É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente, mediante: I - educação especial e gratuita. (GUEDES, 2005: 32).

Segundo Guedes (2005: 32-35), com a Emenda Constitucional nº 1/1969 ocorrem mudanças na redação da Constituição de 1967, havendo, também, alterações determinadas pelas Emendas nº 2 a 27. Com essa mudança, seu Art.175 passa a dispor sobre a educação de excepcionais, sendo esta a primeira Constituição brasileira a fazer menção explícita sobre a educação de pessoas com deficiência: “Art.175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos. § 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”.

Nos anos de 1970 a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa novas Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus. A Lei faz menção à existência de diferenças entre os alunos e de deficiências físicas e mentais.

Art. 8º. A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudos organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos [...].

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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. (CURY apud LDB, 2001: 60).

Em 1977 a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, assinada entre os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes para o atendimento dos excepcionais, sendo essa Portaria regulamentada por outra de nº 186, de 10 de março de 1978. Os objetivos gerais enfocam a ampliação das oportunidades de atendimento especializado, de natureza médica psico-social e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social e, ainda, propiciar a continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação.

O atendimento educacional da época pode ser caracterizado como preventivo e corretivo, vez, que há exigência de um diagnóstico de excepcional, feito, sempre que possível, em serviços especializados de reabilitação do Ministério da Educação e da Previdência Social, para que o indivíduo seja encaminhado ao serviço especializado educacional.

Naquele momento, as diretrizes para uma ação integrada entre os Ministérios envolvidos representam a busca de rumos e a delimitação de campos de atuação governamental com vista à melhoria do atendimento aos excepcionais.

4.3 DOCUMENTOS E ACORDOS INTERNACIONAIS

Inúmeros acordos internacionais vêm sendo efetivados no decorrer dos anos, com a intenção de garantir uma proposta educacional a todas as pessoas, sem exceção, pois somente assim, segundo os argumentos inclusivistas, os “excluídos” podem receber o título de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres. Desse modo, tem-se como consequência, a necessidade de reformulação dos programas educacionais, cujo principal desafio é abranger toda a diversidade que a “educação para todos” se propunha a atender.

Para tanto, aconteceram diversas reuniões e conferências no mundo todo com o objetivo de discutir o panorama da educação e propor soluções para que se pudesse oferecer educação de qualidade para todos. Como resultado desses encontros, surge uma série de documentos, contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a questão da deficiência.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXVI assegura que todos têm direito à instrução pública e gratuita, visando à integração de pessoas com deficiência, pois defende oportunidades educacionais e sociais iguais para todos.

No Brasil a declaração contribuiu para criação de serviços especiais e classes especiais em escolas públicas. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei nº 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais [...]. (GUEDES, 2005: 25).

A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975 é um documento elaborado pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Chega para “promover padrões mais altos de vida”, “direitos humanos”, “princípios de paz, dignidade e valor da pessoa humana”, tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que essas desenvolvam suas habilidades nos mais variados campos de atividade e para promover, portanto quanto possível, sua integração na vida normal. A Declaração apela à ação nacional e internacional para que este documento seja utilizado como referência para a proteção dos direitos das pessoas deficientes, além de defender oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, partindo do conceito de que o considerado deficiente seria a pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades, de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Os direitos das pessoas são garantidos sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

O direito de respeito por sua dignidade humana independente de qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. Os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiante quanto possível.

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, o que inclui aparelhos protéticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional, assistência, aconselhamento, todo serviço que possibilite o máximo de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para que seja acelerado o processo de sua integração social. Sendo respeitados também os direitos à segurança social e econômica, a obter e manter um emprego, a viver com suas famílias, deve ser protegido contra exploração, tratamento discriminatório, abusivo ou degradante e ainda valer-se de assistência legal qualificada entre outros direitos que a Declaração garante.

É importante recordar aquilo que a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 assegura ao que se refere à educação:

[...] todas as pessoas tem o direito à educação pública e gratuita, sendo reforçado pela Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, vindo a contribuir fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. (CURY, 2001: 54).

No ano de 1990 realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontien, na Tailândia, financiada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo.

Naquele momento foi criado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, pois, depois de quarenta anos que as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação e tentaram assegurar esse direito a todos.

Ainda naquele ano de 1990 nos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) persistiam realidades como: mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos analfabetos; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias.

Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico e os que concluem não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Os 155 governos que se inscreveram à declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. [...] Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos, (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO [...]. (CURY, 2001: 48).

Às vésperas de um novo milênio são criadas metas no sentido de satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem, acreditando-se que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça os progressos sociais, econômicos e culturais, a tolerância e a cooperação internacional; sabendo-se que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.

Outro documento muito importante é a Declaração de Salamanca, elaborada a partir do compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de uma educação voltada para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino. Foi elaborada em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, e seu conteúdo discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais onde a idéia de incluir o deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e freqüente.

Tentar combater a exclusão através de integração, participação e inclusão era um grande desafio que já se estendia há décadas. Sendo urgente a implementação de mudanças no campo educacional, na década de 90, já que essa inclusão consiste em promover estratégias de equidade para todos, inclusive aos portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse momento o Brasil opta pela construção de um sistema educacional de inclusão, quando concorda com a Declaração a cerca de políticas educativas voltadas para aqueles que possuem necessidades específicas a fim de que sejam possíveis igualdades de oportunidades, a inclusão e o sucesso educacional de muitos. Como no caso das comunidades surdas que se utilizam a Língua de Sinais Brasileira (Libras) para uma melhor comunicação.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surda-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997).

Entre outras coisas, o aspecto revelador da Declaração de Salamanca consiste no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. A Conferência de Salamanca propicia uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos”, promove uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

A equidade é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultado, ou seja, iguais oportunidades de ingresso à educação, distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade tanto da oferta como na eficácia das estratégias aplicadas para serem resolvidos os problemas dos excluídos do ensino. Oportunizando assim a qualquer pessoa portadora de deficiência o direito a educação e o acesso à escola regular, visto que, os sistemas educacionais devam ser designados considerando a vasta diversidade de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas a cada pessoa.

A Declaração de Salamanca é o documento mais difundido, pois retoma alguns pontos de outros documentos, como a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a inclusão da educação especial dentro da estrutura da “Escola para todos”.

Este documento reconhece a necessidade de uma reformulação na política educacional, oferecendo encaminhamentos de diretrizes básicas e linha de ação, no sentido de promover a aprendizagem com qualidade para a infinita diversidade humana.

Já no ano de 1999, aprovada na Grã-Bretanha a Carta para o Terceiro Milênio vêm determinando que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Seu intuito é transformar aquilo que fora escrito em realidade. A Carta lembra que apesar do terceiro milênio ser presente os direitos humanos básicos são negados a cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência. Apesar do progresso científico e social ter aumentado no século 20 o preconceito, a ignorância, a individualidade ainda dominam grande parte da sociedade quando o assunto é deficiência. Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, a segregação, a marginalização e o desrespeito à diferença fazem com que pessoas portadoras de alguma deficiência sofram as marcas de uma segregação social.

Contudo, o alerta é para que se estenda a necessidade do acesso, de romper barreiras, de estimular a participação e garantir a plena inclusão deles na vida em sociedade.

Aos governos é dado o papel de interventores precoces, investir em programas contínuos e estratégias de redução e prevenção de doenças nas quais crianças e adultos se tornem deficientes. E ainda proporcionar a essas pessoas acesso a tratamentos e programas nacionais de apoio à reabilitação e à vida independente. Por sua vez a carta faz seu fechamento com o citado apelo:

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno em ponderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação desses objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes. (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999).

Em Junho de 2001, em Montreal no Canadá, é aprovado pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, que por ventura é o documento mais recente sobre inclusão. Ela reforça aquilo que a Declaração dos Direitos Humanos em seu artigo 1º garante: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”.

Vem fazendo apelo, já que a comunidade internacional reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, se junte em parcerias com governos, e toda a sociedade a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas em todos os ambientes, práticas e serviços inclusive na educação como a Declaração apresenta que o Congresso urge para que os princípios do desejo inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

Quando o que se busca são princípios de igualdade na oferta de uma escola que respeite as diferenças, a preocupação com a prática docente se acentua, pois o preconceito e a segregação ocorrem, no mais das vezes, de maneira sutil no cotidiano escolar. Lidar com as diferenças exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes de todo o contexto escolar sejam fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos.

O discurso pedagógico visa desenvolver um debate que tenha como eixo a luta contra o preconceito que deve ser coletiva, pois se trata de algo que envolve valores universais, como a democracia, a tolerância e a convivência com a diversidade.

Tradicionalmente a abordagem da deficiência foi feita com caráter assistencialista ao surgimento da educação especial, ou seja, um modelo educacional especialmente concebido para os deficientes, situado à margem do sistema regular de ensino e orientado pelo discurso médico.

Com a Assembléia Geral da ONU, em 1981, implanta-se a concepção do deficiente como pessoa com direitos. Assim, o discurso jurídico juntamente com o médico passa a indicar o que fazer com os deficientes defendendo a mudança dessa perspectiva, que parte do que a pessoa não tem, para a perspectiva da produção, na qual o educador teria de buscar conhecer melhor a originalidade e a dinâmica do sistema de aprendizagem de seus alunos, ajudando-os a encontrar caminhos para possíveis conquistas.

A partir daí, pode-se analisar dois modelos que orientam as atuais formas de atendimento escolar às pessoas com deficiência, o da integração e o da inclusão. O da integração prevê a especialização do atendimento ao deficiente até o momento em que ele se mostre pronto para o ingresso na escola comum.

Já o modelo da inclusão propõe que seja ofertada uma mesma escola para todos, de forma que as dificuldades e as diferenças não sejam um impedimento para a sociabilidade, mas um indicador dos rumos dos projetos políticos e pedagógicos a serem desenvolvidos. Socializando e integrando, colocando em prática a democracia, numa “Escola para todos”.

CAPÍTULO 5: ARTES - UMA EXPRESSÃO CULTURAL

A expressão cultural de um povo é resultado da livre manifestação de sua arte, representada em diversas linguagens. Dança, pintura, escultura, fotografia, música, teatro, artesanato, folclore e outras tantas vertentes da criação compõem a identidade cultural e os valores de um povo.

Se envolver com arte não se limita a apreciar e refletir sobre trabalhos artísticos. Envolve, ainda, uma dimensão social das manifestações artísticas. Pois representa um acervo de produções culturais de etnias, épocas e regiões diferentes representando vivências e valores.

Arte é um fenômeno cultural que revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos em sociedade. Também pode ser definida, mais genericamente, como o campo do conhecimento humano relacionado à criação e crítica de produções que evocam a vivência e interpretação sensorial, emocional e intelectual da vida.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que se tenha uma compreensão do mundo na qual as dimensões poéticas e estéticas estejam presentes. Ela ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar as referências a cada momento, ser flexível.

A arte usa os sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa de questões sociais. É uma forma de comunicação rápida e eficaz.

A formação de um cidadão depende da aprendizagem das diversas linguagens, por meio das quais a humanidade tem se expressado ao longo da história e organizado suas visões de mundo. Assim, além da linguagem falada e escrita, as linguagens artísticas constituem um universo rico e importante, por meio do qual, pessoas de diferentes culturas e épocas podem se expressar, se comunicar, tornando-se parte efetiva de um contexto sociocultural.

Portanto, ser capaz de ler e de se expressar utilizando-se de linguagens artísticas é uma forma de conhecimento que possibilita a inclusão, cabendo às escolas garantir tal aprendizagem a todos os seus alunos. Nesse sentido o ensino de artes assegura, além de produção artística por parte do aluno, a formação de público leitor, sensível, aberto ao conhecimento da diversidade de realizações em arte à qual tenha acesso.

Na sociedade de hoje, muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a arte oferece. A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais de segregação, estigma e preconceito e, de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social.

Considerando linguagens artísticas, a arte deve sempre se apresentar como um sistema aberto e dinâmico de trabalho, que deverá levar em consideração o contexto sociocultural da comunidade, as peculiaridades de cada linguagem artística além das características individuais de cada membro e da sociedade.

A arte como instrumento do processo educativo tem por finalidade desenvolver nos indivíduos a capacidade de se expressar e comunicar-se a, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão.

Tem a proposta de se mostrar como fator histórico contextualizado nas diversas culturas, possibilitando ao educando uma relação de respeito às produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Leva o aluno a observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível e crítico, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história de diferentes culturas.

Porém, a arte só veio a aparecer como instrumento educacional no Brasil em 1971, com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina. Aparecendo com certo desprestígio, ocupando um lugar desprivilegiado na hierarquia das disciplinas escolares, devido a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento.

“Somente em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (propondo a obrigatoriedade do ensino de Artes), que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996”. (PCN DE ARTES, 1997: 25).

Com a Lei n. 9.394/96, Arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2o).

No entanto as escolas brasileiras do início do séc XX como apresentavam um caráter tradicional concentravam o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes e valorizavam principalmente as habilidades manuais, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Assim o que no futuro seria o ensino de Artes se dividia em disciplinas como Desenho, Trabalhos Manuais, Música fazendo parte do currículo escolar.

A disciplina Desenho era apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte, ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho.

As atividades de teatro e de dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas comemorativas. O teatro era tratado com a finalidade única da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.

“Em Música, na década de 30, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político em questão”. (PCN DE ARTES, 1997: 22).

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte. O ensino de Artes volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na expressão dos alunos.

Desde os anos 20 até hoje, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas.

A “Semana de Arte Moderna de São Paulo”⁷ foi marcante para caracterização do pensamento modernista.

Como visto no PCN de Artes (1997: 23) em Artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o país.

Em música, o Brasil viveu um progresso excepcional, tanto na criação da música erudita, como na popular. Na área popular, Pixinguinha e Noel Rosa aparecem como ponto de partida de uma conquista musical que hoje se expressa num movimento de intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composição, etc. Passando pelo momento de maior penetração da música nacional na cultura mundial, com a Bossa Nova.

Ao final dos anos 60 e década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele, a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

⁷ A Semana de Arte Moderna foi um evento ocorrido em São Paulo no ano de 1922 no período entre 11 e 18 de fevereiro no Teatro Municipal da cidade. Durante os sete dias ocorreu uma exposição modernista no Teatro e nas noites dos dias 13, 15 de fevereiro e 17 ocorreram apresentações de poesia, música e palestras sobre a modernidade. Representou uma verdadeira renovação da linguagem, na busca de experimentação, na liberdade criadora e na ruptura com o passado. O evento marcou época ao apresentar novas idéias e conceitos artísticos.

Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas, estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música, o Teatro e a Dança nem eram considerados.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. Mas, o resultado desse processo foi contraditório. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

Para agravar a situação, durante os anos 70 e 80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida, não era uma matéria e sim uma área de conhecimento. A Educação Artística se mostrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (PCN DE ARTES, 1997: 24).

Ainda de acordo com o PCN de Artes durante os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto, o que acarretou uma diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte desenvolvendo a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem bem, música, artes plásticas, cênicas e dança.

A partir dos anos 80 constituiu-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação são difundidos pois por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte.

Este novo currículo apresenta características específicas como, as reivindicações de identificar a área por Arte, e não mais por Educação Artística, e de inclui-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. O reconhecimento da Arte como disciplina obrigatória, assegurada pela LDB, traz uma excelente oportunidade na área da Educação Especial. Sendo a arte veículo de comunicação atua como agente facilitador neste processo cheio de especificidades devido às limitações deste público.

“A arte na Educação Especial teve importante marco, a partir das idéias da educadora russa Helena Antipoff e do Movimento Escolinhas de Arte⁸, que incluía, no ensino de arte, as pessoas com necessidades educacionais especiais”. (SEESP/MEC, 2002: 7).

Vale ressaltar que no contexto da Educação para pessoas com necessidades educacionais especiais no país, a arte está presente também nas APAEs, Sociedades Pestalozzi e outras entidades congêneres e experiências pontuais na educação e na cultura do Brasil.

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, pioneira no trabalho de Arte para e com pessoas portadoras de necessidade educacionais especiais realizou experiências significativas, que serviram como referências multiplicadoras a outras instituições. Destaca-se a Fazenda do Rosário, também criada pela professora Helena Antipoff, como celeiro de importantes criações artísticas, desde 1942.

⁸ Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa de artistas coloca o foco as distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc) com fins educativos, a ela pode ser aferido, a tentativa de ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore (por exemplo teatro de fantoches e bonecos), na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas. A Escolinha recebeu forte apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Helena Antipoff (1892 - 1971). Esta é especialmente ligada a Augusto Rodrigues, em função do trabalho conjunto na Sociedade Pestalozzi, por ela criada em 1948, e na qual Augusto foi professor. Vale lembrar que as relações entre arte e educação especial mobilizam a Escolinha de Arte do Brasil desde o início, favorecidas por convênios com a Pestalozzi e com a Apae, por intermédio de Antipoff, de Nise da Silveira (1905 - 1999).

Em 1989, ano da fundação do Programa Arte sem Barreiras/*Very Special Arts* do Brasil, o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial patrocinou e organizou o seu 1º Encontro Nacional, momento em que foram criados os Comitês Estaduais dessa organização, com representações das diversas instituições que trabalham com pessoas que apresentam necessidades especiais.

A partir das mobilizações internacionais em favor da inclusão, e dos resultados obtidos nos vários projetos de Arte na Educação Especial, a inclusão ocupou o papel central nos debates, congressos, festivais e outras iniciativas voltadas para Arte e Educação.

Em 1993, em Pernambuco, o programa Arte sem Barreiras estabeleceu parceria com a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Essa parceria foi retomada em 1998, em São Paulo, no Congresso Latino-Americano. A partir de então, a FAEB passou a assessorar as ações de seus congressos e festivais e fundamentação de conceitos.

O Programa Arte sem Barreiras/*Very Special Arts* do Brasil passou a agregar a seus festivais de arte, congressos de Educação e Arte, com o objetivo de promover o debate e a difusão de conhecimentos e de experiências com as linguagens da arte na educação especial.

O primeiro congresso com esse novo formato foi realizado em 1994, na Universidade Federal de Juiz de Fora, iniciando uma parceria com departamentos de Educação e de Arte das Universidades, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, e entidades da sociedade civil que desenvolviam trabalhos com as linguagens da arte com e para pessoas com necessidades especiais.

Em 1999, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) realizou o Encontro de Pirenópolis, reunindo dirigentes da Educação Especial e Ensino Fundamental, ONGs, representantes de Comitês estaduais e municipais do Programa Arte Sem Barreiras/*Very Special Arts* do Brasil. A participação inédita de especialistas na área de artes abriu novos horizontes para ações conjuntas do MEC com entidades não governamentais atuantes no campo da Arte, deixando como proposta, a carta de Pirenópolis que pontuou as seguintes ações:

1- Articular órgãos governamentais, organizações de defesa e direito, órgãos não governamentais de e para pessoas com deficiência, e instituições de ensino superior, visando à implementação da prática da inclusão;

- 2- Acompanhar e orientar, de forma articulada, as ações dos municípios na política de educação especial;
 - 3- Comprometer e responsabilizar todo o sistema educacional público e privado, na garantia do atendimento aos alunos com necessidades a partir de uma política de inclusão social;
 - 4- Dotar as unidades escolares de materiais, equipamentos e mobiliário adaptados;
 - 5- Construir e manter indicadores confiáveis que permitam análise da qualidade e planejamento das ações relativas à política de inclusão;
 - 6- Tornar públicas ações, informações e recursos como uma das dimensões de suporte às práticas da educação especial e ao exercício do direito do cidadão;
 - 7- Garantir acessibilidade por meio da adequação dos espaços físicos nas unidades escolares onde os educandos com necessidades educacionais especiais estejam inseridos. Garantir também, que as novas construções obedeçam às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
 - 8- Implantar e/ou implementar suporte e atendimento escolar de forma a garantir o pleno desenvolvimento humano para todos;
 - 9- Estabelecer parcerias, prioritariamente, entre a educação, assistência social e saúde, envolvendo as três esferas de governo;
 - 10- Orientar e assessorar a construção e/ou reconstrução do projeto político pedagógico, fundamentado no princípio de uma escola para todos;
 - 11- Garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares;
 - 12- Garantir a formação inicial e continuada da comunidade escolar, com vistas à inclusão das pessoas com necessidades especiais e o efetivo atendimento à diversidade;
 - 13- Definir uma política de educação profissional, de formas participativas, orientadas pelos princípios da inclusão;
 - 14- Estabelecer estratégias de discussão do atual modelo de avaliação para definir a questão do diagnóstico, assim como a sua finalidade e efeitos.
- No cumprimento ao que determina a Constituição Federal, a LDB-Lei9394/96 e o Plano Nacional de Educação. (CARTA DE PIRINOPOLIS, 1999).

A garantia da presença da arte-educação no projeto político pedagógico das escolas, assumindo como compromisso a Carta de Pirenópolis, vem desencadeando diversas ações visando o ensino da Arte como vetor de inclusão.

No cenário nacional, as ações caminham numa proposta de Educação para todos, política adotada pelo Ministério da Educação.

Por essa razão, ocorrem mudanças significativas na compreensão da arte, considerada linguagem e área de conhecimento possibilitando o desenvolvimento global do ser humano e a relação inter e intra-pessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania.

Concretizando uma educação intercultural que envolve o conhecimento de competências em vários aspectos culturais, com vistas a reconhecer a semelhança entre os grupos, em vez de evidenciar as diferenças, promovendo o diálogo

No âmbito da educação inclusiva esta fundamentação se faz necessária, lembrando que o princípio da inclusão requer uma mudança de postura do professor diante de seus alunos.

Contudo, não cabe mais tratar uma turma de alunos diferentes com seus contextos próprios de vida, seus tempos de aprendizagens singulares como um grupo homogêneo, pois todos os estudos sobre interculturalidade apontam para o entendimento de que todos os grupos humanos são essencialmente heterogêneos. Cai o “mito” da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma prática pedagógica que respeite e considere as diferenças.

A Educação Inclusiva é uma conquista indiscutível.

No contexto da inclusão, o ensino da Arte apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades especiais, possam vivenciar múltiplas expressões e linguagens contribuindo para a construção do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações.

CAPÍTULO 6: TEATRO E A VIVÊNCIA CULTURAL DO SUJEITO

OLHAR O MUNDO COM A CORAGEM DO CEGO
LER DA TUA BOCA AS PALAVRAS COM A ATENÇÃO DO
SURDO
FALAR COM OS OLHOS E AS MÃOS COMO FAZEM OS MUDOS.
(DIÁRIO DE CAZUZA).

Desde a antiguidade, o teatro desempenha um importante papel na sociedade. Como arte o teatro permite ao homem encontrar o seu próprio eu, recriando e transformando o mundo a sua volta.

O Teatro é, sobretudo, linguagem que possui gramática própria. Essa gramática se constitui de signos. Os signos verbais, as palavras pronunciadas e sua expressão corporal, o gesto, o movimento, a mímica, a expressão facial.

Complementando, surge o grupo de signos que delineiam e definem o espaço cênico onde a trama acontece, são eles: o cenário e os objetos de cena. Temos ainda os signos auditivos que são a música e os ruídos. E, finalmente, a iluminação. Todos esses elementos se juntam e cuidadosamente se articulam para tornar vivo o Teatro.

No entanto, existem artistas que se fundamentam na idéia do Teatro Essencial, ou seja, ele pode existir sem maquiagem, sem figurinos, sem coreografias, sem palco e sem iluminação. Só não pode acontecer sem ator e expectador.

O teatro se apresenta como centro de estudos democrático, desenvolve a palavra dentro de uma plasticidade. Em diversos movimentos, essas palavras vão se estranhando, se confundindo e se redescobrimo. Saem do papel e assumem conotações carregadas de sentidos: tato, olfato, visualidade, virtualidade de gestos e sinais.

Paulatinamente, o espaço cênico vai sendo habitado num encontro maravilhoso do homem com a criação de novas modalidades de linguagens.

A mímica, os códigos inventados, a transformação corporal, a habilidade de disfarce e a criação improvisada não são possibilidades dependentes de uma língua e sim de uma cultura e linguagens permitidas e legitimadas dentro da comunidade desses atores.

De acordo com as idéias da professora Mara Nilza Oliveira Quixaba (INES, 2005: 44) a dança e a música estão diretamente ligadas à arte teatral e atuam, não somente como uma ilustração a esta, mas possibilita o desenvolvimento de elementos necessários a linguagem teatral, como o ritmo, a marcação, o envolvimento do corpo e da alma na representação ou interpretação do movimento artístico.

Ressalte-se que em cada um de nós existe um ritmo de marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias individuais, que nos conectam com as demais coisas do universo. Esse ritmo chamado Identidade Sonora do Indivíduo (ISO), a formação da identidade sonora, caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico da vida.

O ISO é a representação do mundo sonoro do indivíduo e também está presente em crianças surdas. O ritmo antecede à melodia e é por essa razão que a música começou com palmas muito antes de o homem aprender a falar. Quando ritmo e melodias se integram e interagem, alcançam a pessoa na sua totalidade.

O trabalho da dança com surdos, numa perspectiva educativa, visa à consciência corporal, promovendo o respeito e a valorização das possibilidades de descobertas de cada pessoa sobre si mesma, no contato com o outro e com o grupo. A dança propicia ao indivíduo ritmo musical, noções de espaço temporal e coreografias e dramatizações criativas.

A música, como linguagem sonora verbal e não verbal, utiliza-se de códigos lingüísticos do ritmo, do som, da letra e da melodia. Ela auxilia a pessoa a manter contato com a realidade e o sentido da totalidade, não somente com aspectos abstratos do pensamento, mas em múltiplas formas que demonstram uma transformação e um entendimento de novas criações musicais, podendo chegar à palavra e à verbalização.

Educadores costumam afirmar que a música proporciona um desenvolvimento pleno do ser humano. Ela amplia o campo do conhecimento, possibilitando a intercomunicação e a convivência na diversidade, por meio das diferentes sonoridades, mobilizando corpo, sentimentos, afetividade, imaginação e expressividade.

“A teatralidade, envolvida com a dança e a música, promove ações que delinham e definem o espaço cênico onde ocorre a trama”. (INES, 2005: 45).

A Língua de Sinais existe dentro do teatro como uma das formas possíveis de fala, mais um meio de comunicação possível, mais uma forma de expressão, ou como linguagem performática que extrapola o código lingüístico adquirindo novas formas.

O sujeito surdo como possuidor desta Língua de Sinais como código lingüístico próprio, gesto-visual e ágrafa⁹ possui um grande potencial para dramatizações, devido à habilidade de comunicar-se corporalmente, por meio da mímica, das expressões faciais e código lingüístico. A comunidade de surdos faz do teatro uma manifestação cultural, onde não está presente a língua falada usual.

“O Teatro na educação promove a passagem do sujeito passivo na ação de cena para o sujeito ativo. Neste caso o aluno-ator passa da situação de mero espectador para protagonista, assumindo as rédeas da ação de cena”. (INES, 2005: 32).

O jogo teatral, neste sentido, não é uma fuga, um refúgio, mas uma possibilidade íntegra de criação e recriação de expressões significativas da vida.

Assim, os jogos teatrais possibilitam a criação e recriação de regras, podem tornar concretos os conflitos existentes na sala de aula, atuando sobre o ser humano sem promover cisões entre o plano afetivo e cognitivo.

Ao jogar, atuar o indivíduo tem a oportunidade de resolver problemas, ensaiar soluções imaginar outros mundos, representar, viver personagens, se colocar no ponto de vista do outro, vivendo plenamente o princípio do teatro que se traduz na expressão “como se”. No jogo não há uma divisão territorial entre quem atua ou representa e quem assiste, é expectador porque todos estão em uma situação de inclusão.

Assim, o jogo elimina a barreira entre palco e platéia criando um clima de cooperação no qual todos são importantes e podem propor novos lances para continuar jogando.

⁹ Ágrafa sem grafia, sem escrita.

Contudo, como narra Regina Celeste “[...] a aparência e o jogo têm hoje contra si a consciência da arte. A arte está querendo cada vez mais deixar de ser aparência e jogo: quer tornar-se conhecimento [...]”. (INES, 2005: 28).

O trabalho do educador deve desenvolver-se reconhecendo a dicotomia entre teatro estético e o teatro educação, essa prática não pode fazer do teatro um jogo a serviço da pedagogia, sim uma arte participativa e voltada à formação cultural e educacional.

Para dar aulas de teatro, ou qualquer atividade voltada para a arte, é preciso ter consciência da real necessidade do outro, pensar diariamente na prática pedagógica, buscando respostas em parceria dos alunos. Estar atento às histórias individuais dos educandos, não deixar escapar as construções da relação professor-aluno, se emocionar com as produções dos alunos enxergando seu sucesso no processo educativo, se divertir ou se entristecer e ter a plena consciência de que as histórias individuais são apresentações de uma história social.

A vivência teatral desperta o interesse teatral, o respeito pela arte e mobiliza o indivíduo a tornar-se um espectador leitor da obra, ou seja, forma um espectador capaz de deleitar-se ao compreender a linguagem teatral como meio de transmissão no processo de comunicação.

Daí mais uma importante função do teatro na educação, não somente como jogo, mas ainda como experiência.

Apareceram durante a pesquisa duas tendências teatrais, voltada para o público surdo, referentes à linguagem adotada:

- A primeira tendência se apresenta bilíngüe, com já foi visto anteriormente, utilizando-se tanto da língua de sinais como do Português (segunda língua), seja usada por atores ouvintes, ou por surdos falantes e até mesmo, este em último caso com intérpretes. Esta preferida por educadores de surdos, pois oferece além de tudo a possibilidade da oralização dos alunos, auxiliando numa convivência mais inclusiva.
- A outra tendência se apresenta como teatro mudo, sem falas, utilizando-se somente da linguagem corporal. Ambas as alternativas visam à inclusão uma vez que não impedem a aproximação de um público heterogêneo, ouvintes e surdos.

Assim o teatro, no processo de formação do indivíduo, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para apropriação crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas.

O teatro no dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, integra imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, como processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética, uma experiência que faz parte das culturas humanas.

O teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado do indivíduo sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. Já no coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

Pensando nas possibilidades educativas e universo cultural que o teatro é capaz de apresentar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluíram o Teatro como área de conhecimento no estudo de Artes, dividiram-no em três funções específicas, Teatro como expressão e comunicação, como produção cultural e como produção coletiva.

Estes Parâmetros tem a intenção de nortear o trabalho de educadores, e foi a partir das posturas colocadas pelo mesmo que educadores começaram a introduzir no programa de ensino de Artes oficinas de Teatro.

Durante a pesquisa três projetos voltados para educação e inclusão do deficiente auditivo se destacaram, são projetos que foram implementados e responderam com sucesso as expectativas, são eles: Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe, o Teatro para Surdos, Talentos Especiais.

6.1 LEITURAS E RELEITURAS DA ARTE DE REPRESENTAR BILÍNGÜE

Consiste num projeto realizado no INES sob coordenação de Regina Celeste dos Reis Bastos, professora de Teatro e Literatura da instituição.

O referido projeto pretende mostrar a Arte Visual, o Teatro, dentro das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo maior de levar o aluno a perceber diferentes sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Neste trabalho, a Literatura se estende da sala de aula ao palco cênico, professor, monitores surdos, intérpretes, alunos, transcendem o impossível e denotam um novo olhar às marcas culturais da surdez.

As oficinas de teatro são realizadas com jovens do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de faixa etária entre 14 e 21 anos. As atividades se iniciam nas aulas de Literatura, com as leituras bilíngües de textos selecionados. Após a seleção e reconhecimento do grupo e das características individuais de cada participante, elegemos uma estrutura que divide as aulas em: apresentação da proposta de trabalho, articulação, exposição minuciosa da língua de sinais e exercícios de criatividade e construção espontânea com a utilização dos elementos teatrais.

O trabalho é desenvolvido em quatro momentos de fundamental importância.

- No primeiro momento, o monitor surdo, o professor de Literatura e de Oficina de Teatro, juntamente com o intérprete, aprofundam o texto a ser apresentado aos alunos posteriormente, o monitor surdo, após tomar posse desse texto, mergulha, em língua de sinais, na estrutura profunda do subtexto busca as intenções contidas no texto, identifica as personagens, os conflitos, as idéias e sentimentos. No caso das poesias usa as imagens poéticas, as figuras de linguagem, os recursos estilísticos, dentre outros. Após a compreensão em sinais, o professor mostra todas essas marcas e procura as pistas do subterrâneo textual em português.
- No segundo momento, professor, monitores surdos, intérpretes, alunos, a partir do texto estudado, fazem a releitura do mesmo em língua de sinais.

- No terceiro momento, desenvolvem-se atividades corporais e exercícios de percepção, de relaxamento, de dramatização de situações vivenciadas, de jogo dramático, de criação do enredo; distribuímos os papéis dentro de uma escolha democrática e de melhor adaptação do ator surdo. Então, começa o ritmo do jogo e da montagem cênica, os surdos passam a ser autores e co-autores da composição de quadros tecendo as cenas com base nas experimentações cotidianas do surdo, de onde vão surgindo os sinais poéticos, o fortalecimento interpessoal, a autoconfiança e o conhecimento partilhado.
- No quarto momento, o trabalho é voltado para o laboratório do som chamado, nesta experiência de “Janela da alma do surdo” (Marilena Chauí, 1988). Selecionam-se músicas e criam-se os movimentos e o ritmo.

Em todas essas atividades, a discussão é em grupo e acontece na intertextualidade da realidade brasileira e do mundo. São promovidos debates com os surdos atores-profissionais, visitas a museus, exposições e eventos culturais. Na prática, isso faz com que a língua de sinais e o português sejam utilizadas nas mais variadas formas de usos sociais da linguagem e, a conscientização das diversas formas de vida em sociedade.

Os objetivos das oficinas de teatro, com apresentação de espetáculos abertos ao público ouvinte e surdo, são os de possibilitar e reconhecer a expressão artística da pessoa surda, por meio de exercícios de representação e reflexão sobre as atividades e atitudes cotidianas, sendo esse o mais importante elo do nosso trabalho.

A arte de representar bilíngüe defende uma escola voltada para o âmago de uma educação que olha o cidadão com todas as diferenças e para o reconhecimento do saber de cada aluno surdo.

Assim, a literatura entra no jogo dos atores e assume valor cênico. Dentro dessa concepção, o teatro não pode ser reduzido apenas à literatura, uma vez que é uma arte de expressão peculiar.

O surdo-ator, no espetáculo, passa a ser a essência real da personagem fictícia e vai construindo através dessas personagens o mundo imaginário como parte deste mundo.

Com o objetivo de ultrapassar a leitura dos textos literários foi criado um espaço para o surgimento de assuntos diversos, latentes nos alunos, como: drogas, violência urbana, marginalização, preconceito social e racial.

Os textos, as poesias, os vídeos, foram apenas um ponto de partida para os gritos dos nossos alunos ao silêncio cultural imposto pela sociedade brasileira, o exílio do surdo na sua própria nação.

Todas as perguntas são registradas, as mais comuns selecionadas para se tornarem temas de estudo. Sempre em grupo, os alunos discutem sobre os temas, estimulando a leitura, desenvolvendo a capacidade de organização de grupo, de apresentação de trabalhos e de montagem de enredo.

Dentro dessa concepção, recortam-se temas atuais e desenvolvem-se trabalhos voltados às diversidades culturais. Com a pretensão de despertar a percepção aos elementos fundamentais relacionados a problemas políticos, social, humanos, tratados pelos textos.

Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe é uma proposta que deseja aproximar o olhar do aluno às múltiplas significações: literária, histórica, antropológica, filosófica, multimídia e artística. Tudo isso combinado a cenários, objetos, personagens, cores, formas, imagens verbais e não-verbais e marcas individuais historicamente atualizadas.

Para alguns, o teatro, assim como qualquer atividade voltada para as artes, ainda representa, dentro do sistema de ensino, o carnaval da pedagogia. Isso nos leva a aprofundar algumas indagações: O que é cutucar e provocar o deslumbramento na troca com os alunos? O que a arte representa nas descobertas de mundo e de vidas dos alunos surdos? O que é ser criança e jovem nas novidades do dia-a-dia? Como os surdos se comovem com as histórias que lêem? Como tirar o peso diário das aulas? (INES, 2005: 30).

Assim, os alunos ocupam diferentes atividades globais do teatro. Conhece-se a necessidade de criar condições para deixar as oficinas acontecerem de maneira plena, apresentar planejamentos que de alguma maneira provoquem.

Dentro desse cenário, é trabalhada uma proposta metodológica que propicie o desenvolvimento de um espaço de liberdade cultivando uma realidade com a qual os alunos interajam, tomando posse do diálogo e da representação de questões éticas como, justiça, solidariedade, igualdade.

O trabalho apresenta uma chance de promover uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão crítica sobre os momentos, as idéias, as produções do homem, de oferecer o acesso aos códigos, símbolos e regras da linguagem artística historicamente produzidos.

A equipe do INES ainda é muito pequena para o tanto que ainda falta ser feito em prol da comunidade surda, mas pretendem fazer. Dentro dessa realidade, concretizam seus projetos e buscam profissionais dispostos a cooperar e, aprofundá-los e aprofundar-se nas perspectivas da instituição.

6.2 TEATRO PARA SURDOS

O Teatro para Surdos foi criado em 1986 para um grupo de deficientes auditivos com bases psicomotora e fonoaudiológica com a participação dos surdos, e colaboração de seus amigos e familiares. Em 1991 esta atividade foi incluída como uma opção de atendimento fonoaudiológico na Divisão Fonoaudiológica (DIFON), para algumas turmas, do INES. Em 1992 esta atividade se expandiu com a criação, em Niterói, do Grupo de Teatro Amador ABSurdo.

O objetivo é oferecer a oportunidade para os surdos utilizarem e conhecerem todo o seu potencial corporal/cognitivo/social, para expressar idéias, liberar a imaginação e a criatividade, propiciar o desenvolvimento de sua habilidade de discernir criticamente, e através das suas potencialidade de comunicação corporal, gestual e língua de sinais, auxiliar a compreensão e estruturação da linguagem oral, com emissão clara, para maior integração.

O Teatro para Surdos é uma atividade de grupo que a Divisão de Fonoaudiologia (DIFON) do INES oferecida aos alunos. Neste atendimento, busca-se através da psicomotricidade a socialização, estimulação auditiva, linguagem e fala. Inicia-se com as possibilidades detectadas nos primeiros contatos com o grupo e, aos poucos, vão se introduzindo novidades, ousando-se sempre, superando dificuldades. Tem como objetivo proporcionar, aos alunos, espaço que lhes permita expressar idéias e opiniões, liberar a imaginação, a criatividade e a habilidade de discernir criticamente.

Este grupo de alunos, com o qual trabalhamos durante o ano letivo de 1993, cursava a primeira série (turma 103), na faixa etária de 10 / 11 anos. Tinham como características: a falta de limite, dispersos, não conseguiam se comunicar oralmente nem com língua de sinais. Utilizavam seu corpo com movimentos bruscos, puxando o rosto dos amigos pelo queixo, trocando tapas, pontapés, quando queriam alguma coisa. No entanto, demonstravam interesse pelas atividades propostas.

O trabalho foi iniciado com utilização do corpo de forma mais livre e com o auxílio de brinquedos e objetos de coordenação motora ampla como, cordas, bolas, bambolês e mobiliários de casa de boneca para que se movimentassem e expressassem suas emoções com liberdade, cuidando-se, porém, de evitar comportamentos que oferecessem riscos utilizando atividades pelas quais demonstravam maior interesse, como no ato de deitar para dormir e acordar brincando de casinha foi proposto o trabalho de dominar seus movimentos, repetindo várias vezes, a fim de que percebessem seu corpo em sua totalidade, ao mesmo tempo conscientizando-se de cada ação e cada gesto por intermédio da percepção interna e externa. Foi-lhes proporcionada, ainda, oportunidade de exercitar possibilidades corporais no exercício da caracterização e dramatização de animais, dando ênfase ao domínio corporal com atividades de coordenação de braços, pernas, olhos, expressões faciais, equilíbrio e destreza, representando uma ação, um sentimento, uma emoção.

A partir do momento em que já demonstravam maior atenção e entrosamento com o trabalho, iniciaram a fase de dramatização com seqüência lógica princípio, meio e fim de temas diversos, posteriormente representados por histórias infantis clássicas: “Os três Porquinhos”, “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, bem como obras de autores nacionais: “Pluft, O fantasminha”, (Maria Clara Machado), “O Diamante do Grão Mongol” (da mesma autora) e “O primeiro sorriso de Jesus” (Odette de Barros Motta).

Após o contato com cada história, os alunos escolhiam o personagem com o que mais se identificassem, herói ou vilão, de acordo com sua percepção do texto. Não raro desejo e competência se conflitavam porque muitos não se adaptavam ao personagem escolhido, embora todos tivessem chance de tentar o sucesso. Todos tinham oportunidade de dramatizar qualquer personagem de seu agrado, o que acabava tornando o grupo coeso e unido.

Para cada personagem, descobria-se um ritmo corporal com ajuda de um instrumento como foi com o andar do “lobo mau”, por exemplo, ajudado com batidas do atabaque, fortes e rápidas, se contrapondo com a batida do tambor para o andar fraco e vagaroso da vovó. Assim foi sendo estimulada, a recepção do mundo sonoro, a percepção, a associação, a memorização, a identificação, a discriminação, a reprodução de sons, a associação som-palavra tudo através do condicionamento de base: som/silêncio, longo/breve, grave/agudo, forte/fraco, ritmo e entonação. Estas atividades favoreciam a troca, a comunicação e a cooperação, além de trabalhar os movimentos oro-faciais gerais e específicos dos fonemas, vocalizações, silabações, onomatopéias, vocábulos, frases e diálogo.

O resultado do trabalho foi a motivação atingida tendo sido até criada uma história, intitulada “O menino e o cachorro”, com interesses e vivências em comum, que eram o cachorro e a pipa. Esta história foi sendo criada pelo grupo com gestos, língua de sinais, expressão facial e corporal e vocabulário espontâneo adquiridos ao longo do trabalho.

Depois foi transformado em texto, pela fonoaudióloga, e trabalhada a emissão da estrutura da língua oral. E assim, a história foi sendo melhorada por eles com a dramatização de cada personagem, ação, sentimento, e aprimorada com ajuda de fotos deste processo até o momento da apresentação no auditório do INES. Foi confeccionado o livro de história com as fotos tiradas destas representações, valorizado com ilustrações de cada aluno, e posteriormente escolhidos alguns desenhos deles, criando um só livro de histórias do grupo.

A criatividade do grupo é aproveitada para o desenvolvimento individual, melhorando as atenções visuais, auditivas e táteis, a socialização, a comunicação através do seu próprio corpo com movimentos harmônicos, língua de sinais e linguagem oral, possibilitando melhoria no relacionamento aluno/aluno, aluno/professor, e conseqüentemente melhoria na escolaridade.

6.3 TALENTOS ESPECIAIS

Projeto de arte e inclusão desenvolvido com alunos surdos na cidade de São Luís – MA. Teve por finalidade explorar as habilidades dos jovens surdos do Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Governador Edson Lobão, por intermédio da Supervisão de Educação Especial e sob a minha coordenação (como professora de surdos) e direção artística de Telasco Pereira Filho (surdo).

O grupo no qual o projeto estava sendo desenvolvido foi denominado “Talentos Especiais”, composto por 25 surdos e uma aluna do CAP, Ana Maria Patello Saldanha, portadora de necessidades visuais.

O projeto tinha o intuito de desenvolver potencialidades dramáticas, juntamente com a música e a dança, relacionando a cultura do nosso Estado, onde o maior representante é o Bumba-meu-boi, o qual foi utilizado como roteiro para a encenação da peça “Dessa língua ninguém tasca” numa amostragem especial. Logo em seguida, ocorreu a fusão ao projeto do Coral Encantando com as Mãos (composto só por surdos, sob a regência de Maria Nilza Oliveira Quixaba do INES, existente desde 1995, com outra regência).

Tais atividades ratificaram o real talento dos envolvidos, possibilitando melhor efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto sociocultural do Estado.

A maior constatação ocorreu quando o projeto foi selecionado, diante de inúmeros trabalhos na área, em nível nacional e internacional, para participar do I Festival Internacional Artes sem Barreiras em Belo Horizonte - MG, no período de 17 a 23 de novembro de 2002 (maior evento na área de arte e inclusão para pessoas com necessidades especiais).

Também merece destaque a participação do grupo no VIII Festival Maranhense de Teatro Estudantil, que, em decorrência do aprimoramento e motivação, resultou na premiação do grupo com menção honrosa e menção honrosa individual para uma integrante do grupo.

Os trabalhos destacados mostram como é possível e viável desenvolver uma proposta inclusiva, valorizando e respeitando a diversidade em todas as esferas.

Educar no compromisso da cidadania amadurece e semeia o sentimento humanista da relação comunitária, criando laços menos individualistas e mais solidários.

Nega as relações de poder e superioridade criados por uma sociedade tão mesquinha que mal pode enxergar o próximo como semelhante, navegante da mesma cruzada.

Percebe-se um alto nível de compromisso pedagógico e social ao respeitar as marcas culturais do surdo e assim proporcionar a auto-realização dos mesmos, na forma como lêem o mundo na interação entre as duas línguas, o português e a língua de sinais.

Desenvolve com sensibilidade, ação e comunicação por meio a representação e observação teatral. Promovendo Cultura, Arte e Educação numa atuação inclusiva que torna o sujeito protagonista de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

FELICIDADE É A CERTEZA DE QUE NOSSA VIDA NÃO ESTÁ PASSANDO INUTILMENTE. (ÉRICO VERÍSSIMO).

Ser homem é muito mais do que nascer de uma espécie animal detentora da mais incrível das capacidades, o raciocínio. É usá-lo na íntegra, usá-lo para compreender que só é capaz de sobreviver em sociedade e assim é responsável por mantê-la viva.

É reconhecer o outro como semelhante, igualmente capaz, porém diferente, e é nessa diferença que engrandece um ao outro, é com a diversidade que se estimula conceitos como, respeito, adaptação e solidariedade.

O homem não faz cultura sozinho, isto é, suas produções só são consideradas cultura a partir do momento em que são compartilhadas, e mostram função social intrínseca às atividades do grupo.

Incluir é permitir e considerar a atuação do outro, promover subsídios para que essa relação se perpetue.

Uma política inclusiva independente da abordagem constitui-se num processo extremamente social, de igualdade Constitucional e Cultural.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1914, Capítulo II).

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

Cidadania como gozo dos direitos políticos e culturais é direito de todos, garantido por lei.

Diante de tantas abordagens ao se referir ao termo inclusão, torna-se comum confundir inclusão social com inclusão cultural, que são distintas, porém dependentes. A inclusão cultural é a principal propulsora de uma inclusão social, permite ao indivíduo enxergar-se como parte integrante e atuante de sua nação, ocasionando um interesse social promovendo assim seu envolvimento e atuação no coletivo - inclusão social.

Já a educação é o eixo condutor de uma política inclusiva. é o meio pelo qual o indivíduo recebe estímulos e subsídio para sua produção cultural e conhecimento do coletivo.

A valorização das diferentes culturas constrói o alicerce de uma sociedade inclusiva, apresenta possibilidades de engrandecimento individual e coletivo. contudo social. Iluminando idéias e projetos para uma vida harmoniosa.

A Declaração de Salamanca apresenta-se como documento importante para a proposta inclusiva. elaborada no compromisso da Educação para todos esta declaração acredita na Educação como meio contribuinte ao combate à exclusão. Vem assim para dar suporte a Educação Especial. pois não considera as diferenças como defeitos e nem as limitações como invalidez demonstra respeito ao deficiente propondo políticas educativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem dos deficientes.

[...] Reafirmando o direito de todas as pessoas à Educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo; [...]

[...] Cremos e proclamamos que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso as escolas comuns que deveram integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994: 9-10).

Respeitar as diferenças e limitações do outro serve como lição de vida, enriquecendo a alma de toda uma sociedade, que na verdade tem um mesmo ideal a felicidade.

Partindo dessa análise, entende-se ser de fundamental importância que se otimize esforços para que haja mais incentivo e espaços enriquecedores, onde pessoas, nesse estudo valorizou-se as surdas, possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma mais efetiva, utilizando os recursos que as expressões artísticas como a música, a dança e o teatro disponibilizam para a inserção sociocultural desses sujeitos.

Nesse processo aprende-se de forma coletiva, para a produção de conhecimento, colocando o aluno surdo numa posição privilegiada e aberta em um contexto além dos muros institucionais.

Ao incluir Artes no currículo escolar como disciplina de igual validade das demais, percebe-se uma grande vitória com relação à valorização cultural. Pois dentro deste contexto, da arte, estão implícitos noções de diversidade cultural, identidade cultural, motivação - partindo das diferentes linguagens e valorização do trabalho individual e coletivo.

Dentro dessa concepção, o objetivo maior é favorecer, ao aluno surdo, o desenvolvimento de um olhar crítico, que possibilite uma leitura de mundo através de uma consciência histórica e reflexão sobre os momentos, as ações, as idéias, as inovações, as descobertas, as produções do homem social.

Levando em conta a relação do corpo com o meio social, a linguagem corporal das oficinas de teatro aglutina e expõe uma quantidade infinita de possibilidades. Desse modo, o aluno percebe a importância de se comunicar com seu mundo interno e externo. Sendo capaz de fazer suas próprias opções.

Apresenta um ambiente favorável para o surdo se tornar, realmente, sujeito social, parte do processo cultural de sua nação.

“Nas oficinas teatrais, o surdo é ator independente. Seu corpo, sua língua, sua voz, seus gestos, seus movimentos são a matéria-prima da sua arte, das marcas específicas da sua cultura”. (INES, 2005: 31).

A experiência artística mostra como a deficiência é capaz de gerar olhares criativos e instigantes sobre a arte e a vida, traduzidos em obras que surpreendem pela qualidade e capacidade de superação.

A intenção deste estudo vai além da proposta educativa do ambiente escolar. Ele pretende uma integração social, cidadã. Consciente de que essa proposta é a semente de uma luta pelo reconhecimento, ao que considera fundamental, à real integração do surdo e, todos que vivem a margem da cidadania, com direito à liberdade, à autonomia e à participação social.

Mostrando como as ações culturais de um grupo devem almejar a ampliação ao acesso de toda a população à produção e à fruição de bens e valores culturais, como forma de universalizar o direito à expressão cultural cuja função política apresenta papel de denúncia, esclarecimento e enobrecedor pessoal.

O acesso às representações culturais é direito do povo, seu representante, real produtor e usuário. Pensar em redistribuição ou em equidade de oportunidades e direitos significa, antes de tudo, reconhecer o outro como sujeito pleno, de direitos e deveres, reconhecer o outro como cidadão.

Durante todo o trabalho questões importantes à inclusão social do sujeito surdo foram pontuadas, como a questão da formação cidadã deste grupo, o respeito às diferenças e a relação educativa que o teatro encontra no campo pedagógico, entre outras.

Falou-se e relatou-se sobre projetos que incluem o teatro na formação do cidadão surdo, que como pôde ser visto ainda é pouco trabalhada e reconhecida. Mesmo porque a grande maioria da população brasileira pouco conhece sobre esse sujeito, pouco ouve falar sobre ele e com embasamento teórico algum.

A Escola como primeiro grupo social de convivência, depois da família, tem a responsabilidade de apresentar todas as manifestações, representações e grupos sociais responsável pela formação da identidade cultural da nacional.

No entanto, como ainda é difícil reconhecer os surdos como grupo com importância e responsabilidade social pouco se tem relato sobre eles, mesmo na instituição escolar. A não ser que apareça um colega de turma deficiente.

Se as crianças de uma escola não precisassem esperar por um colega deficiente para conhecer a deficiência - com respeito e embasamento, e toda a bagagem que este carrega... Seria esta a maior prova de uma possível consolidação das propostas inclusivas, seria a âncora da inclusão. E, assim provavelmente estas discursões não seriam mais necessárias, pois as propostas de atuação social nesta área aconteceriam de forma natural, quase que inconsciente, e este sujeito já estaria incluso nas atividades sociais, culturais, educativas e políticas, seria cidadão.

Porém, para isto é preciso investir também na formação do profissional da Educação que muitas vezes assim como a maioria da população pouco conhece sobre deficiência e menos ainda como atuar ao se deparar com esta.

Ainda encontram-se discursos válidos e propostas concretas sobre inclusão escolar ou social, sobre teatro e educação, artes, cultura e cidadania, apesar de pouco se colocar em prática. Mas pouco se considera a presença do cidadão surdo no teatro do circuito comercial, no teatro que o cidadão encontra facilmente quando busca lazer, pois esta presença é quase nula.

Diz-se encontra facilmente, pois o acesso a esse meio de expressão cultural, entre outros, tem sido ultimamente facilitado por uma política de inclusão cultural nacional, a partir de projetos do Governo Federal em parceria com as Prefeituras Municipais como o da Prefeitura do Rio de Janeiro que uma vez por mês oferece entradas a preços populares no Teatro Municipal (um real), ou a construção de lonas culturais em bairros do subúrbio carioca como a Lona Cultural de Realengo, de Vista Alegre, entre outras, além de investimentos em capacitações de profissionais das áreas de educação e cultura.

Mas e quanto à questão comunicativa, principal diferenciador dessa comunidade (surdos)? Que linguagens ou expressões são usadas para facilitar a compreensão desse sujeito nas platéias? Será que este cidadão forma platéias?

Mesmo encontrando projetos educativos e incentivadores como os do INES ou o que ocorre no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) que oferece uma vez por mês filmes nacionais legendados em Libras e em *Closed-caption*, o incentivo à formação de platéias acessíveis aos surdos ainda são poucos, e no caso do teatro, só foi encontrado no INES.

A formação de atores e de toda uma equipe de produção teatral surda existe. Como existem formações em todas as áreas artísticas para qualquer deficiente.

A passo de formiga. ainda um grão de areia na imensidão do universo cultural que a nação brasileira tem a oferecer.

No entanto os programas e projetos existem, o movimento é concreto. pouco presente. nada extenso, e com pouco incentivo ou auxílio político financeiro. Mas é presente e trabalhos com deficientes na área artística podem ser vistos na televisão. em novelas, filmes. Em programas financiados por famílias e amigos de deficientes, influentes e ou de grande poder aquisitivo.

Considerar o sujeito cidadão não é simplesmente permitir que este passeie pela vida como "ouvinte", mas sim como leitor. como educando e educador.

Mostra-se necessário investimento e reconhecimento na formação artística do deficiente. para que esta formação deixe de ser somente educativa e terapêutica e possa ser também profissional. E o surdo enfim possa começar a ocupar os tabladós. e logo as platéias de um circuito comercial de teatro.

Difundindo assim sua língua. sua cultura, e quem sabe tornar seu reconhecimento como cidadão tão vivo, que faça de sua língua a L2 da sua comunidade lembrando que a comunidade surda (algum déficit auditivo) ocupa mais de 8% da população brasileira (OMS. 2005). Facilitando o acesso dessa comunidade a qualquer atuação social. pois esta ocupa um número significativo na população nacional.

Muito importante nesse processo é conscientizar também a classe artística da importância e validade do trabalho do artista surdo. sua funcionalidade e abrangência. No intuito de que essa classe se envolva com o trabalho deste artista diferenciado. não com caráter assistencialista e sim profissional e político.

Uma vez que o teatro como expressão artística para a massa é formador de idéias.

Aumentar a platéia é sonho possível. Um grande passo é acolher, é "tocar", grupo a grupo, e o acesso aos surdos é fácil, pois eles mesmos mostram-se interessados nessa busca de atuação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de. Corpo e movimento na educação – fundamentos históricos, socioculturais e políticos. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

BESS, Fred H. e HUMES, Larry E. “Fundamentos de audiologia”. Disponível em: <http://www.audioran.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). “O Mundo Cabe na Sala de Aula”. Secretaria de Educação. Rio de Janeiro: Multirio, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Estratégias e orientações sobre artes – Respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: Área de deficiência auditiva Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

VERZONI, L. D. N. “Breve histórico da Educação de Surdos”. “Carta para o terceiro milênio”. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br>. Acesso em: 29 mai. 2007.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D., Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Edusp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLIGAÇÃO Lula Presidente. “Imaginação a serviço do Brasil Programa de Políticas Públicas de Cultura Plataforma do PT pré-eleito”. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br>. Acesso em: 06 mai. 2007.

CONSELHO Estadual de Cultura do Estado da Paraíba. “Plano integrado de Cultura do Estado da Paraíba”. Disponível em: <http://www.crfasp.org.br>. Acesso em: 15 mai. 2007.

CORRÊA, M. A. M. Educação Especial. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIDEROT, Denis. Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam. São Paulo: Nova Alexandria, 1993. (Obra original escrita de 1751).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Audrei. “Educação Bilíngüe: algumas considerações gerais sobre os surdos e a Língua de Sinais Brasileira”. Disponível em: <http://www4.univali.br/uploads>. Acesso em: 17 abr. 2007.

GÓES, Maria Cristina Rafael de. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUEDES, Katrine Lima de Jesus. Educação especial: a legislação e o direito de inclusão na escola regular. Palmas: Universidade Federal do Tocantins/Curso de Pedagogia. Monografia de Graduação, 2005.

INSTITUTO Nacional de Surdos – INES, Comissão Editorial. “Arqueiro: Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe; Teatro para Surdos; Talentos Especiais”. Disponível em: <http://www.ines.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2007.

JORNAL do Brasil. “Discurso do Ministro Gilberto Gil no almoço-palestra da ASPI, São Paulo, 14 de novembro de 2003”. Disponível em: <http://www.aspi.org.br>. Acesso em: 22 abri. 2007.

- “LEGISLAÇÃO - Constituição Federal do Brasil”. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 20 jan. 2007.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngüe para Surdos. São Paulo: Plexus. 2000.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e Surdez: uma leitura baktiniana da história da educação dos surdos. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, núcleo de Educação e Pesquisa. 2005.
- MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- NOBREGA, Manuel de e SEGRE, Conceição. “Teste da orelhinha”. Disponível em: <http://www.saudebrasilnet.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2007.
- NORTHERN, J.L. e DOWNS, M.P. “Audição em crianças”. Disponível em: <http://www.audioran.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2007.
- ORGANIZAÇÃO Pan-Americana de Saúde (Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde - OMS). “Pesquisa em saúde - 24 de junho de 2005”: “Fórum social mundial da saúde - 23 de janeiro de 2005”. Disponível em : <http://www.opas.org.br>. Acesso em: 20 de mai. 2007.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1973.
- SACKS, Oliver W. Vendo vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago. 1990.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- SKLIAR, Carlos. A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1995.
- SOUZA, Regina Maria de. Que palavra te falta? São Paulo: Martins Fontes. 1998.

THAIS, Lílian. "SURDOS agora têm dicionário ilustrado da Língua de Sinais": "Deficiência auditiva"; "Vamos aprender?"; "Tipos de perda"; "Comunicação dos Surdos". Disponível em: <http://www.surdosnobrasil.hpg.ig.com.br>. Acesso em: 12 abri. 2007.

UNESCO. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação, 2^oed. Brasília, 1997.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1993.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

FICHA RESUMO - ORIENTAÇÕES

Aluno orientando: Renata de Carvalho Souza Lima

Período : 2007 / 1

Professor orientador: Denise Sardinha

Tema / objeto de estudo: Inclusão, Cultura, Diferentes Linguagens, Ed. Especial.

Possível título da monografia: Inclusão socio-cultural
Teatro e Livras a serviço da acessibilidade da
comunidade surda.

Eu, Renata de Carvalho Souza Lima,
aluno (a) do XI período do Curso de Pedagogia, fui informado (a) de que
a disciplina Monografia II será avaliada pela entrega da monografia de final de
Curso, em uma via, bem como pelo recebimento – em data a ser definida no
primeiro dia de aula – da cópia da monografia e desta Ficha resumo, com os
quadros de orientação devidamente preenchidos e assinados por mim e pelo
professor orientador.

Rio de Janeiro, 16 de março de 2007

Renata de Souza Lima

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Março

Dia	5	12	16	
Observações	A distância	A distância	Presencial	
Professor	H Araujo	H Araujo	H Araujo	
Aluno	Dima	Dima	Dima	

Mês Abril

Dia	2 / 11	19	20	26
Observações	A distância	A distância	Presencial	A distância
Professor	H Araujo	H Araujo	H Araujo	H Araujo
Aluno	Dima	Dima	Dima	Dima

Mês maio / julho

Dia	2 de maio	30 de maio	10 de julho	
Observações	A distância	A distância	Presencial	
Professor	H Araujo	H Araujo	H Araujo	
Aluno	Dima	Dima	Dima	

Mês junho

Dia	1	11 / 26	27	29
Observações	Presencial	A distância	A distância	Presencial
Professor	H Araujo	H Araujo	H Araujo	H Araujo
Aluno	Dima	Dima	Dima	Dima



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Renata de Carvalho Souza Lima

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Inclusão socio-

cultural : Teatro e livros a serviço da acessi-
bilidade da comunidade surda.

ORIENTADOR : Denise Sardinha

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador : maurício gomes monteiro cordeiro

Professor convidado: _____

Nota : 10 (dez)

Considerações:

Tema interessante, abordado de forma original
e muito importante no contexto da formação
profissional. O trabalho atendeu a todos os

Objetivos propostos superando os interesses iniciais quando aprofundou os discursos sobre a acessibilidade, a inclusão, a cultura e a educação.

A originalidade é destacada pela aproximação de temas, como a surdez e o teatro com vistas à cultura e à cidadania.

A importância dessa discussão e reflexões fundamentadas, sobretudo é por que possibilitam ao autor/aluno transitar em diversas áreas do conhecimento e construir novas formas de atuar e ensinar.

Além disso, o trabalho deixa uma contribuição significativa aos futuros profissionais.

Parabéns!!

Maryle M. Loures
30/Julho/2007

Segundo avaliador:

Professor orientador: Demise Sardinha

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Este tema foi sugerido pela orientadora por achar importante que a cultura, mais especificamente, o teatro tente se democratizar possibilitando o acesso de surdos nas salas comerciais da sociedade.

A autora (aluna) estudou profundamente o tema, pôde atuar com surdos e com linguagem teatral e construir desta forma uma contribuição importante para a formação do educador (pelo seu trabalho).

Assim como a nota máxima.

Aracely
30 julho 2007

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Claudio de O. Fernandes

Nota : 9.0

Considerações:

O trabalho cumpriu com as exigências para um estudo monográfico. faltaram algumas referências bibliográficas citadas no corpo do texto.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10	10	9.0	29	9.7

Rio de Janeiro, 02 de agosto de 2007.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas
Escola de Educação
Departamento de Didática
Disciplina Monografia II
Prof. Cláudia Fernandes.

Recebi da aluna Renata de Carvalho Souza Lima, matrícula 20021351021, aluna do curso de Pedagogia da Escola de Educação, sua monografia intitulada: ¹ Teatro e Língua de Sinais, a serviço da acessibilidade cultural da comunidade surda¹, orientada pela prof. Denise Sardinha Mendes Sousa de Araújo, no dia 16 de julho de 2007.

Atenciosamente.
Denise S. M. Araújo