



SURDEZ E DIREITOS HUMANOS – O QUE DIZ O RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE

Aliny Lamoglia

O corpo é um pedaço de natureza cuja fronteira é a pele.

(DAMÁSIO, 2004)

RESUMO: Este é um artigo sobre o Relatório Mundial sobre Deficiência da OMS quanto à educação e inclusão social das pessoas Surdas². Analisou-se a correlação entre o fracasso acadêmico e social dos Surdos brasileiros e as políticas públicas de saúde e educação adotadas no país. As políticas públicas de educação defendem o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas, na prática, não a valorizam como língua de instrução, apesar de pregarem a inclusão da criança Surda. As políticas públicas de saúde, por sua vez, *patologizam* e *medicalizam* a Surdez, vinculando-a à deficiência. A incongruência entre as políticas para Surdos e seus respectivos programas parece obstaculizar sobremaneira a luta pelos direitos humanos das crianças Surdas. Foram apresentados, de forma sucinta, argumentos que explicassem tais inconsistências no documento da OMS.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, Relatório OMS, Direitos humanos, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Surdez é compreendida aqui como uma diferença linguística e não como uma deficiência. Minimiza-se o problema que esse impedimento sensorial pode causar porque a maioria das pessoas desconhece suas possíveis consequências. Ao pensar sobre o impedimento para ouvir, fica-se diante de um paradoxo: Surdez não é deficiência, mas se não for ensinada ao Surdo uma língua visual o mais precocemente possível, teremos uma criança sem uma língua, incapaz de aprender, comunicar pensamentos verbais e, conseqüentemente, desenvolver-se cognitivamente.

A Surdez causa a uma criança que nasce Surda, ou que perde a audição nos primeiros anos de vida, o mesmo que causaria a uma criança ouvinte

²Para efeitos deste artigo, o "S" maiúsculo foi utilizado devido à Surdez ser entendida como uma condição humana e não como uma deficiência.



completamente apartada de sua comunidade, à mesma época e pelo mesmo período de tempo – a ausência da transmissão linguístico-cultural. Devido ao desconhecimento generalizado sobre a função da língua na formação da subjetividade, a Surdez representa um desafio linguístico para todos os profissionais da saúde e da educação, bem como para os pais e os responsáveis por essas crianças.

Há uma importante diferença entre impedimento e deficiência. O impedimento no caso da Surdez é não ouvir. A deficiência depende das barreiras impostas pela sociedade a quem apresenta um impedimento. Quando tratamos da Surdez, as barreiras consistem na resistência ao bilinguismo, isto é, na não assunção *verdadeira* da língua de sinais como primeira língua dos Surdos, com a qual se pensa, comunica e aprende. O impedimento não leva necessariamente a um destino de deficiência. A deficiência depende, portanto, das barreiras, e, para os Surdos, elas são essencialmente educacionais (DINIZ, 2007). As políticas públicas de saúde parecem desconhecer isso e pautam suas ações na reabilitação do canal oral-auditivo perdido. As políticas públicas de educação, por sua vez, pautam suas ações na inclusão dos alunos Surdos no ensino regular.

Em uma carta aberta encaminhada ao Ministro da Educação do Brasil, em junho de 2012, sete Surdos doutores nas áreas de educação e linguística de diferentes universidades públicas federais reivindicaram que a escola brasileira se tornasse capaz de ensiná-los. Defenderam a educação bilíngue para Surdos, com língua de sinais como primeira língua, e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), educação inclusiva para Surdos é, portanto, aquela que considera a sua língua como língua de instrução. Uma educação segregadora impõe aos Surdos o mesmo espaço educacional dos ouvintes, sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

Diniz (2007) propõe pensarmos as correlações entre ausência/presença de lesão e ausência/presença de limitações na vida das pessoas.



Ausência ou presença de lesão	Condição	Exemplo
Ter lesões	Não experimentar limitações de capacidade, desempenho ou participação	Cicatrizes de queimadura na face
Ter expectativa de lesões	Experimentar limitações de capacidade, desempenho ou participação	Doença de Huntington
Ter lesão "não aparente"	Experimentar limitações de capacidade, desempenho e participação	Doenças crônicas
Não ter lesão	Experimentar limitações de capacidade, desempenho e participação	Doenças mentais

Fonte: Própria autora

A Surdez é um impedimento que desafia profundamente a normatividade. Há, de fato, uma lesão que pode restringir a capacidade, o desempenho e a participação da pessoa que nasce Surda ou perde a audição precocemente. Entretanto, nada disso aconteceria se não houvesse barreiras sociais que impedissem uma criança Surda de aprender uma língua visual e, por meio dessa língua, todo e qualquer conteúdo humano pudesse ser veiculado.

Ao se lidar com a deficiência, encontram-se muitas barreiras sociais. A principal delas, no caso dos Surdos, é, ao mesmo tempo, linguística e pedagógica. Sem aprenderem uma língua, fracassam na escola e na vida.

Por desconhecerem a causa desse fracasso, gestores, tanto na área da saúde quanto na área da educação, propõem soluções que se mostram inconsistentes e perpetuam a crença de que a Surdez é uma deficiência, tal como considerada no Relatório Mundial sobre Deficiência da OMS.

Por outro lado, o documento da OMS, em consonância com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) das Nações Unidas, apresenta a deficiência como uma interação entre condições de saúde e fatores contextuais, ambos, ao mesmo tempo, individuais e ambientais. Tal visão



poderia ser considerada menos um modelo médico do que social na abordagem da deficiência.

O documento afirma, ainda, que as capacidades das pessoas *dependem* de condições ambientais, que podem e devem ser modificadas por ações governamentais. A visão pragmática, portanto, parece conferir uma atmosfera inovadora ao documento. Apesar disso, ele aponta soluções que incluem a reabilitação da audição, a leitura labial e a amplificação sonora, recursos estes que são resquícios da oralização dos Surdos por uma sociedade hegemonicamente ouvinte, e deixa de lado a solução mais simples e eficaz na prevenção do atraso na aprendizagem de uma língua, de problemas cognitivos e emocionais e do isolamento social – a adoção da LIBRAS como primeira língua.

De acordo com o modelo social de discussão da deficiência, a CDPD avança e afirma que pessoas diferentes devem ser tratadas de maneira diferenciada. Ao mesmo tempo, as pessoas com deficiência têm direito ao mesmo respeito e dignidade do resto da sociedade e a uma preparação razoável para sua diferença a fim de obter inclusão e plena participação (Artigos 2 e 5 da CDPD) (BAPTISTA, 2008). A prática de implantar dispositivos, os implantes cocleares (*cholear implants ou CI*), promete reabilitar a audição de crianças que nascem Surdas ou ficam Surdas precocemente. Mas nem sempre o faz, pois, diferentemente dos óculos que corrigem a visão de um míope, o implante coclear requer uma adaptação adequada, um trabalho competente e sistemático de fonoaudiologia e um ambiente sonoro efetivamente estimulador.

Na ausência dessas condições ideais, apenas parte das crianças “implantadas” se tornam capazes de aprender a língua oral. Estas, em geral, são as crianças Surdas que nascem em famílias abastadas. Dito de outra forma, criança Surda de família pobre que faz implante pelo Sistema Único de Saúde não aprende a falar devido à falta inequívoca de todos esses fatores essenciais.

Lane (2004) afirma ainda que as soluções propostas para os Surdos fracassam porque estão ancoradas em falsas premissas. Com o Relatório Mundial sobre Deficiência não é diferente. A inclusão educacional de crianças Surdas representa, à primeira vista, a garantia de um direito previsto não só



pelas constituições de países, como também pelas legislações específicas que tratam das diferenças de minorias linguísticas. Acontece que a criança Surda brasileira que frequenta o ensino público, na maioria das vezes, nasceu em uma família ouvinte e não sabe LIBRAS ao chegar à escola. Logo, não pode se beneficiar da presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula do ensino regular.

Com o tempo, a criança começa a dar indícios de que não aprende, não acompanha seus pares e não se alfabetiza. E também não aprende LIBRAS. Estes fatos induzem a pensar que LIBRAS não resolve o problema da aprendizagem formal dos Surdos. Documentos oficiais defendem o “domínio de outros saberes” (DAMÁZIO, 2007), como a socialização ou aprendizagem de alguns verbetes de alta frequência em Língua Portuguesa. Diante disso, cabem duas conclusões: nenhum saber formal é possível sem uma língua que o transmita, sendo LIBRAS esta língua para os Surdo, e não há substitutivo à altura dos conhecimentos formais que a escola deve ensinar para TODAS as crianças. Autores na área da Educação e da Surdez falam em “exclusão pela inclusão” (BAPTISTA, 2008; LANE, 2004; SKLIAR, 2002, SACKS, 1989). Neste caso o aluno Surdo, no início de sua escolarização, estaria em uma escola aprendendo em um primeiro momento apenas LIBRAS, para, a partir desta língua, entrar em contato com a Língua Portuguesa, sendo desta forma incluído socialmente. Nesta tendência, reiteram que os Surdos formam um grupo linguístico e na *ordem do dia* consta que nenhum grupo linguístico deveria ser considerado deficiente, sob pena de discriminação, assim como afirma a CDPD. Hospedar sob o guarda-chuva da inclusão é crer em uma “pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem” (SKLIAR, 2002).

O RELATÓRIO DA OMS

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

O Relatório Mundial sobre Deficiência da OMS aponta, com várias chamadas, (?) para a ausência do intérprete de língua de sinais como um exemplo de possível impacto negativo do ambiente sobre a inclusão dos



Surdos. A rigor, porém, para que uma pessoa, ouvinte ou não, beneficie-se de um recurso como o da interpretação, é necessário que *domine* esta língua. Este, como já apontado acima, não é o caso da maioria dos Surdos que nascem em famílias ouvintes e não têm como aprender uma língua visual precocemente.

A presença de um intérprete pode, de alguma maneira e até certo ponto, ser uma espécie de “elemento apassivador” do completo isolamento que a criança Surda vive. Mas esse papel se distancia do objetivo primeiro da presença do intérprete, que é a transmissão dos conteúdos formais da escola em uma língua acessível para a criança Surda.

Apesar disso, as referências ao intérprete de língua de sinais são recorrentes no relatório. De acordo com a OMS, a presença do intérprete permitiria ao Surdo participar da vida profissional nas mesmas bases que as pessoas que não têm nenhuma deficiência. É pouco provável, entretanto, que isto aconteça na vida real. O intérprete teria que cumprir a mesma carga horária do profissional Surdo que acompanha, e o ônus financeiro do trabalho do intérprete teria que ser assumido pelo Surdo ou pelo empregador.

O documento aponta ainda que Surdos que vivem em áreas rurais ou isoladas teriam dificuldade em encontrar intérpretes treinados. Cabe aqui esclarecer que intérpretes não são responsáveis por ensinar língua de sinais aos Surdos. Surdos devem aprender língua de sinais a partir do contato sistemático com falantes dessa língua, preferencialmente, nos primeiros anos de vida. Não é possível “ensinar” uma língua de forma burocrática. Língua se aprende no cotidiano, no convívio e, essencialmente, se estão disponíveis os canais que permitem a troca linguística entre os interlocutores. O contato “puro e simples” dos Surdos com os ouvintes não propicia a aprendizagem da língua oral para o Surdo. Se assim fosse, o documento da OMS não traria à cena a discussão sobre sua educação. Isso não faria sentido, e este artigo, tampouco.

Uma pessoa que enxerga não apresenta nenhum impedimento para aprender uma língua visual e isso vale para Surdos e para ouvintes. Já uma pessoa Surda tem impedido o canal (auditivo) que lhe permitiria aprender uma língua oral. Todas as línguas orais possuem suas modalidades faladas, e é esta continuidade entre o ouvir e o pensar que permite a uma criança ouvinte ainda bem pequena pensar sobre o que ouve e falar o que pensa. Essa contingência



faz com que as línguas de sinais possibilitem aos Surdos a associação entre o que pensam e o que veem, tal como acontece com os ouvintes ao pensarem sobre o que escutam (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Os equívocos em relação ao intérprete de língua de sinais, seja no documento da OMS ou na condução política da educação de crianças Surdas no Brasil, residem em: 1) desconsiderar que o beneficiário desse serviço deve ser fluente em língua de sinais; 2) desconhecer que o contato com o intérprete de língua de sinais na escola regular não promove a aprendizagem dessa língua para a criança Surda; 3) ter o intérprete como um dispositivo que torna a escola regular falsamente inclusiva para a criança Surda; e 4) perpetuar a crença de que Surdos são incapazes intelectualmente.

AS LEGENDAS NA TV

Com relação à legendagem de programas televisivos, o documento afirma que o uso sistemático de janelas com intérprete de língua de sinais – ou simplesmente “janelas de língua de sinais” – e legendas ocultas (*closed captions*) nos noticiários removeria as barreiras para que as pessoas Surdas ou com perdas auditivas pudessem acompanhar estes programas. Como já apontado, para se beneficiar de uma língua, é preciso dominá-la minimamente. Muitos Surdos apresentam dificuldade na proficiência da língua de sinais devido a três fatores muito importantes. Primeiro: o atraso com que iniciam o contato com a língua de sinais, sofrendo as consequências cognitivas do “vazio linguístico” inicial (BAPTISTA, 2008). Segundo: a falta de contato sistemático com um contexto sinalizador após o início da aprendizagem, restringindo o uso da língua de sinais a um nível pragmático elementar. O terceiro fator diz respeito à falta de continuidade entre a língua de sinais (visual) com a qual os Surdos pensam e a língua oral (auditiva) do lugar onde vivem (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Esta descontinuidade coloca em questão o uso de *closed captions*, pois Surdos não oralizados não podem ter consciência dos sons da fala (consciência fonológica) e tampouco representar graficamente uma língua grafofonêmica. Estes fatores trazem questionamentos sobre a eficácia tanto do uso de janelas de língua de sinais quanto de *closed captions* nos programas de televisão.



Closed captions só funcionam para Surdos que foram bem oralizados e, como já foi dito anteriormente, esta não é a realidade da maioria dos Surdos, já que após o implante coclear ou a protetização – subsidiadas pelo SUS –, a oralização requer trabalho fonoaudiológico sistemático, indisponível para quem não pode pagar por este serviço. Além disso, o processo de oralização, quando acontece em condições ideais, é longo, perdura por anos, e isso impede que crianças Surdas se beneficiem da legendagem na TV. A alternativa para a aprendizagem de uma língua grafofonêmica por alunos Surdos consiste em um método visual que apresente precocemente às crianças a grafia das palavras acompanhada pela sinalização de seu significado, criando uma contingência entre o que se vê escrito e o que se vê sinalizado, a exemplo do que acontece em espaços de Educação Infantil em alguns países europeus (BAPTISTA, 2008).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O documento da OMS defende que os Surdos precisam de educação bilíngue em língua de sinais e na língua nacional. Educação bilíngue para Surdos pressupõe ambiente visual com língua de sinais como língua de instrução desde os primeiros anos de vida. Ou seja, todos os conteúdos devem ser ministrados nesta língua desde a Educação Infantil e a “língua nacional” (oral) seria a *segunda* língua, aprendida na modalidade escrita a partir de uma matriz linguística na qual se pensa. Não é possível criar este ambiente em um contexto regular de ensino. Tampouco é possível ser bilíngue sem ser, primeiro, monolíngue (SKLIAR, 1989), tratando-se de um indivíduo Surdo.

A seguir, o documento passa a relatar alguns exemplos de exclusão dos Surdos pelo mundo e chama a atenção para o que acontece em Ruanda, onde apenas trezentas das dez mil crianças Surdas estimadas no país frequentam a escola primária ou secundária e somente nove delas frequentam a escola privada. No Brasil, entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos Surdos (e com deficiência auditiva) em classes e escolas especializadas para Surdos, isto é, que têm a LIBRAS como língua de instrução, passando de 35.582 matrículas em 2002 para 18.323 matrículas em 2010 (INEP/MEC). Esses dados sugerem que o encaminhamento dos alunos Surdos



para o ensino regular pode ter tido como consequência o baixo rendimento desses alunos e, por conseguinte, a evasão escolar.

O documento mostra que existem diferentes abordagens educacionais para crianças especiais ao redor do mundo e as define como “educação segregadora”, “educação inclusiva” e “educação em ambiente o menos restritivo possível”. Alguns testemunhos de Surdos são trazidos e o documento passa, então, a analisar as vantagens da educação considerada “segregadora” para alguns grupos de pessoas com deficiência, concluindo que, no caso dos Surdos e das pessoas com deficiência intelectual, a OMS aponta que nem sempre o ensino regular é visto como uma experiência positiva.

O documento (p. 219) afirma que profissionais que trabalham em escolas especiais (segregadoras) para crianças cegas, Surdas ou Surdocegas, particularmente nos países de baixa renda, dispõem de instituições com ambientes de aprendizagem de alta qualidade. Não fica claro se a opção pela educação segregadora para Surdos em países em desenvolvimento se trata, na verdade, de falta de opção, frente aos poucos recursos destinados à educação de forma geral e, particularmente, à educação de pessoas especiais. O baixo custo da educação especializada para Surdos (que requer recursos humanos) quando comparado à educação inclusiva (que requer sofisticados recursos de reabilitação, dispositivos no contraturno, que por sua vez são, aprendizagem de LIBRAS, aprendizagem em LIBRAS e aprendizagem de Língua Portuguesa, pessoal especializado – a exemplo do Atendimento Educacional Especializado implantado no Brasil) poderia estar no cerne dessa política educacional.

Outro exemplo mencionado no documento é o dos países nórdicos. Eles assumem a educação especializada de Surdos como linha de ação e demonstram sua eficácia a partir de resultados obtidos no ensino formal. Este é o caso da Dinamarca, por exemplo, onde, após um longo período de educação especializada para Surdos em Língua Dinamarquesa de Sinais, os alunos Surdos podem escolher a carreira pretendida e contarem com um intérprete ao longo da faculdade (HANSEN, 1990).

Não fica explicitada no relatório da OMS a associação entre o índice de desenvolvimento de um país e a eficácia da educação especial, já que a referência ao *SNE country data 2010* diz respeito apenas a países da Europa



Tampouco fica claro se se trata, no caso dos Surdos, de educação especial – leia-se, com adaptações curriculares (*system-wide interventions*) – ou educação especializada *para* Surdos, isto é, com língua de sinais. Tal diferenciação seria decisiva para compreendermos se o documento da OMS trata de um grupo considerado deficiente e, portanto, que necessita de adaptações curriculares ou de uma minoria linguística que, como tal, carece de uma língua não hegemônica para aprender.

A seguir, o documento cita a Federação Mundial de Surdos. Ela argumenta que o melhor ambiente para o desenvolvimento acadêmico e social para uma criança Surda é uma escola onde tanto os alunos quanto os professores usem a língua de sinais para toda a comunicação. O fundamento é que a simples colocação na escola regular, sem uma interação significativa com pares e profissionais, excluiria o aluno Surdo da educação e da sociedade.

A OMS ressalta ainda que um dos problemas das escolas na inclusão de crianças Surdas é a inadequada formação e o suporte insuficiente dados aos professores, já que a maioria dos professores de Surdos não domina a língua de sinais. Note-se aqui que mesmo que os professores do ensino regular dominassem a língua de sinais, não haveria possibilidade de utilizá-la ao mesmo tempo em que utilizam a língua oral para a comunicação com os alunos ouvintes.

A inclusão dos Surdos exige ser pensada para a vida e não apenas para um momento inicial na escola. Escola inclusiva para Surdos é a que considera a sua língua capaz de ensinar tudo o que a língua oral é capaz de ensinar aos ouvintes. A escola de Surdos deve ser pensada, tal como nos ensina BEHARES (1993), como *doadora universal* de uma língua visual.

Apesar das inconsistências aqui apontadas, o documento conclui que devemos promover o direito das crianças Surdas à educação pelo reconhecimento da diferença linguística dos Surdos, e que estes devem ter exposição precoce à língua de sinais, aprendendo a língua oral como segunda língua e priorizando a leitura e a escrita. Resta saber como promover o contato precoce com a língua de sinais para crianças que nascem Surdas em famílias ouvintes. A escola parece ser o único dispositivo que permitiria o contato frequente e sistemático da criança Surda em um ambiente visual. E para que



isso fosse eficaz, deveria ser precoce, anterior à Educação Infantil, para minimizar o dano que o atraso na aprendizagem de uma língua pode provocar.

Instala-se um problema conjuntural: se a Surdez é uma expressão da diversidade humana, como disponibilizar educação especializada – e, portanto, *segregadora* – para os Surdos? A resposta a essa pergunta parece estar na própria condição que a Surdez traz.

Na presença de uma língua visual, uma pessoa Surda não encontra nenhuma barreira para aprender seja o que for, inclusive uma língua oral. Não da forma como os ouvintes aprendem, a partir da fonologia, mas de outra, a partir do léxico. Algumas sociedades já promovem desde o nascimento, ou do momento do diagnóstico da Surdez, a sistematização de um ambiente visual, capaz de estruturar o conhecimento de palavras que são visualizadas precocemente pelas crianças.

O relatório da OMS afirma ainda que o treinamento dos professores na língua de sinais deve ser obrigatório, e os materiais adaptados, acessíveis. Cabe aqui uma observação: somente fará sentido treinar professores em língua de sinais se a modalidade de ensino for especializada para Surdos. Um professor ouvinte diante de uma classe igualmente ouvinte onde há um aluno Surdo ou um grupo de alunos Surdos não poderá lançar mão de seus conhecimentos de língua de sinais, pois deverá ministrar sua aula na língua oral, uma vez que a maioria de seus alunos é ouvinte e embora possam aprender língua de sinais, esta não é uma realidade factível. Em Piracicaba e Campinas, cidades do interior do Estado de São Paulo, escolas bilíngues recebem alunos Surdos e ouvintes que têm aulas em língua de sinais (LACERDA, 2006; LACERDA; LODI, 2009). Esta experiência pioneira pretende demonstrar que tanto ouvintes quanto Surdos podem se beneficiar de um ambiente visual de aprendizagem.

Na experiência brasileira, vê-se a iniciativa do Ministério da Educação em aprovar o decreto que regulamenta a lei que dispõe sobre a língua de sinais (Lei de LIBRAS) como disciplina curricular (nos cursos de formação de professores em nível médio e superior; cursos de fonoaudiologia; cursos de licenciatura e nos cursos de pedagogia e educação especial). Não é possível aprender língua alguma em um curso de sessenta horas. Mesmo que fosse possível, esses professores bilíngues não seriam capazes de atender às



necessidades de seus alunos Surdos em um ambiente regular de ensino. Muitas vezes os professores de LIBRAS sequer são Surdos. Alguns professores ouvintes, por sua vez, não são fluentes e acabam por ministrar conteúdos que mais se parecem com tópicos em educação de Surdos. A ausência de regulamentação no que diz respeito aos conteúdos dessa disciplina levanta dúvidas sobre o objetivo do ensino de LIBRAS nos cursos de graduação e quais usos, desta língua, os futuros professores deveriam fazer.

O documento da OMS fala sobre a necessidade de materiais acessíveis para Surdos, mas não fica claro se se trata de conteúdos em língua de sinais ou de formas alternativas de comunicação. Para concluir: acessível para Surdos é um mundo possível em uma língua visual, como sugerido por Bahan (2004).

VIOLÊNCIA, *BULLYING* E ABUSO

De acordo com o documento da OMS, violência, *bullying* e abuso contra alunos com deficiência por parte de funcionários, professores e colegas são comuns nos ambientes educacionais. Alunos com deficiências frequentemente são alvos de atos violentos, incluindo agressões físicas, abusos, agressões verbais e isolamento social. O medo do *bullying* pode ser uma importante questão para que crianças especiais prefiram as escolas especiais. O documento afirma ainda que crianças Surdas são particularmente vulneráveis ao abuso devido a suas dificuldades de se comunicar verbalmente.

Ações afirmativas dão visibilidade a direitos não garantidos e tornam inequívoca a desigualdade. Se é necessário defender o direito à língua de sinais para os Surdos é porque este não está assegurado; se é necessário defender o direito dos que são diferentes da perspectiva hegemônica e denunciar diferenças sociais, econômicas, educacionais, sexuais, raciais é porque nada está garantido *a priori* (SKLIAR, 2002a).

A violência contra crianças com deficiência existe e não é velada. Algumas situações provam isso: a religiosa responsável por uma escola de educação infantil que convida uma criança de três anos hiperativa a se retirar; o professor de geografia que diz para a mediadora da aluna autista que adaptações curriculares são de sua responsabilidade e não dele; o jovem com deficiência intelectual que, apesar de seus quase dois metros de altura, utiliza o



mesmo uniforme das crianças da educação infantil; a aluna autista que, mesmo aprovada para o oitavo ano de escolaridade, frequenta o sétimo porque não havia alunos em número suficiente para formar uma turma de oitavo ano; a aluna com fobia social que fica imóvel por mais de vinte minutos à beira de uma escada, incapaz de descer para brincar, ou a professora que pergunta ao aluno Surdo "que palavra que te falta?" diante de sua incapacidade de escrever em Língua Portuguesa. A lista de atos de abusos contra alunos especiais é extensa. Basta se aproximar para vê-los.

O ENQUADRAMENTO DO SURDO COMO DEFICIENTE E O IMPLANTE COCLEAR

A deficiência é considerada como uma construção social, tal como entendido por Lane (2004) e Diniz (2007). No caso da Surdez, porém, estamos diante de uma diferença linguística, constituinte de um grupo social, chamado de Mundo Surdo (*Deaf-World*) ou Cultura Surda (*Deaf-Culture*). Ao discutir ética e Surdez, Lane (op. cit.) propõe pensar se existe algum outro grupo social que seja considerado um grupo de deficientes, tal como acontece com os Surdos.

O relatório da OMS considera que os Surdos compõem um grupo de pessoas com deficiência, assim como as pessoas com impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Em nenhum desses casos de diferença, porém, o que falta às pessoas é o acesso a uma língua para se relacionar, comunicar seus pensamentos e aprender.

O modelo médico busca compensar a diferença sensorial dos Surdos corrigindo o impedimento. Diante deste paradigma, tem aumentado o número de crianças Surdas implantadas e protetizadas ao longo da última década. Cabe, mais uma vez, lembrar que o uso de recursos tecnológicos necessita de condições ideais para ser favorável. Um estudo realizado por Duchesne, Sutton e Bergeron (2009) revelou que a eficácia do implante coclear parece estar mais relacionada com fatores contextuais do que com a idade precoce na qual as crianças observadas receberam o implante (entre 12 e 24 meses). Observações em um programa de educação de Surdos em um município do Estado do Rio de Janeiro sugerem que crianças com implante coclear que não recebem



atendimento fonoaudiológico adequado acabam *tendo de* fazer uso da língua de sinais para que tenham uma comunicação efetiva, depois de “esgotadas” – e falidas – todas as tentativas de oralização. Isso significa que alguns anos se passaram e um irrecuperável atraso cognitivo, emocional e social, consequências do isolamento social, já se instalou. Infelizmente, a língua de sinais é buscada como um último recurso, uma muleta que fará andar quem há muito vem se arrastando na língua oral.

O ENGANO SOBRE A LEITURA LABIAL

O documento da OMS traz uma investigação sobre o acesso de mulheres Surdas a serviços e cuidados em saúde e demonstra que os funcionários dos serviços de saúde frequentemente não as encaram – como fariam com qualquer paciente ouvinte –, impedindo a leitura labial.

A leitura labial é uma técnica que exige sistematicidade e recursos fonoaudiológicos apropriados. Uma pessoa Surda não sabe fazer leitura labial apenas porque é Surda. Não adianta apenas falar pausadamente, de frente para o Surdo, articulando bem as palavras para que ele entenda o que é dito. Além disso, a leitura labial, mesmo quando operacionalizada por uma boa oralização, permite que o Surdo compreenda apenas parte do que ele vê sendo articulado por outra pessoa. Isso ocorre porque vários fonemas nitidamente distintos para quem ouve se parecem ou são idênticos na configuração que a boca adquire ao serem proferidos (visemas), dificultando sobremaneira ou mesmo impossibilitando sua identificação pelos Surdos. A proficiência na leitura labial dependerá também do grau de perda auditiva, tornando-se tanto mais eficaz quanto maior for o resíduo auditivo existente.

Instituir, porém, uma contingência entre a alfabetização e a leitura labial traz o questionamento sobre como se deu a apropriação da leitura e da escrita de uma língua alfabética sem a utilização da rota fonológica (consciência dos sons), tal como acontece com a criança ouvinte. A rigor, se a leitura e a escrita aconteceram por intermédio da rota lexical (visualização das palavras) não há associações possíveis entre sons e letras e, conseqüentemente, não poderia haver associações entre os sons das letras e as configurações que a boca adquire ao proferir os sons. Surdos que vivem em países que adotaram um tipo



de bilinguismo que considera a língua de sinais como primeira língua e a língua oral apenas na modalidade escrita não apresentam atraso na aprendizagem da língua de sinais e dominam a língua escrita de seu país sem buscarem a oralização como um objetivo a ser alcançado, tal como acontece com crianças Surdas filhas de pais Surdos.

CONCLUSÃO

A análise de um documento internacional como o Relatório Mundial sobre Deficiência da Organização Mundial de Saúde deve considerar as diferenças dos contextos nos quais é lido. Nesse sentido, alguns direitos já garantidos em uns países constituem ainda reivindicações muito embrionárias em outros. Parece ser consensual que os Surdos fracassam academicamente quando são levados a estudar em contextos educacionais de ouvintes.

O desenvolvimento da neuropsicologia cognitiva, aponta para o processamento fonológico como uma explicação para o funcionamento linguístico dos ouvintes. O efeito para os Surdos é um processamento visual da língua, que substituiria o código alfabético por um código *quirêmico* de sinais. Esta proposta, porém, parece ousada demais e o caminho do meio se apresenta como uma forma de ensinar aos Surdos o manejo lexical das palavras da língua oral, por meio de programas de leitura precoce nos quais todo o ambiente da criança Surda recebe “etiquetas”. O que não pode ser “etiquetado” é sinalizado e simultaneamente se apresenta a forma escrita da palavra. Isto é feito em alguns países nórdicos. O Estado intervém em uma família ouvinte que recebe um bebê Surdo, e um mediador Surdo, fluente em língua de sinais, é encarregado de ensinar a essa criança e sua família a língua de sinais durante os três primeiros anos de vida da criança. No contexto de interação da criança, o ambiente onde a mesma se encontra, ganhará ‘etiquetas’ onde consta a modalidade escrita da língua oral. Aos três anos completos, a criança será encaminhada para uma escola especializada para Surdos em tempo integral. A partir daí continua o ensino regular em uma língua visual, nada mais.

No caso dos Surdos, é o mesmo aparelho corporal impedido por uma diferença sensorial que traz a chave para a abertura do mundo. Tendo sido inventada uma língua visual, as mãos dos Surdos são o veículo do seu



pensamento. A solução para o fracasso educacional está no seu próprio corpo considerado *deficiente*.

Na inclusão, o direito à aprendizagem de uma língua é seriamente prejudicado pela máscara solidária da igualdade. Na metáfora do guarda-chuva, tão em voga, há que se pensar sobre quem fica na tempestade.

A saúde, porta de entrada para o diagnóstico e para as primeiras intervenções junto às famílias de crianças Surdas, ao compreender a Surdez como uma deficiência, somente é capaz de vislumbrar o modelo médico da reabilitação, encaminhando as famílias para a oralização e impedindo que a aprendizagem precoce da língua de sinais aconteça.

O documento da OMS avança ao reconhecer a importância da língua de sinais como estruturante do pensamento da criança Surda, mas ainda há a tensão de fundo sobre os modelos médicos e sociais da deficiência. Há uma hegemonia da aposta na oralização para os cuidados em saúde e a OMS não enfrenta o desafio que o atendimento ao Surdo impõe.

FINANCIAMENTO

Este trabalho fez parte da pesquisa "Surdez e políticas públicas de educação e saúde" que foi financiada pelo CNPq.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS FONTES

BAHAN, B. 2004. **The visual people**. Paper presented at the conference Deaf Studies Today, Utah Valley State College, Orem, April.

BAPTISTA, J. 2008. **Os Surdos na escola. A exclusão pela inclusão**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.

BEHARES, L. 1993. **Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53.

BRASIL. **PORTARIA GM/MS nº 2.073**, de 28 de setembro de 2004. Disponível em:

<http://www.saudeauditivabrasil.org.br/pdf/legislacao/portaria_2073.pdf>.
Último acesso em: 10 ago. 2012.



CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W. (Eds.). 2001. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. v. II: sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CAPOVILLA, F. 2012. **As contribuições da psicologia no ensino de crianças Surdas**. Revista Espaço Aberto, São Paulo, n. 49, p. 6-11.

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. 08 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14174/CARTA%20ABERTA%20DOS%20ODOUTORES%20SURDOS%20AO%20MINISTRO%20MERCADANTE.pdf>>. Último acesso em: 10 ago. 2012.

DAMÁSIO, A. 2004. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras.

DAMÁZIO, M. 2007. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. 2010. **Special Needs Education Country Data 2010**. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-educationcountry-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf/view>> Último acesso em: 10 ago. 2012.

HANSEN, B. 1990. Trends in the progress towards Bilingual education for Deafchildren in Denmark. **Sign Language research and application. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**, Hamburg, v. 13, p. 51-62.

LACERDA, C. 2006. **A inclusão escolar de alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago.

LACERDA, C.; LODI, A. (Orgs.). 2009. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação.

LANE, H. 2005. Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 10, n. 3, p. 291-310, may.

SACKS, O. 1989. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras.

SKLIAR, C. 2002. **Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia**. Buenos Aires: Miño y Dávila.



SKLIAR, C. 2002a. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2011. **World Report on Disability.** Geneva, Switzerland: World Health Organization; The World Bank. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf>. Último acesso em: 10 ago. 2012.

Recebido em: 26/09/2014
Aceito em: 27/02/2015

Sobre a autora:

Aliny Lamoglia

Professora adjunta de Educação Inclusiva da UNIRIO. Psicóloga, Psicopedagoga. Aluna do Mestrado em Saúde da Família da UNESA.