

DA CONCEPÇÃO CLÍNICO-TERAPÊUTICA À CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SURDEZ E SOBRE A PESSOA SURDA

Demóstenes Dantas Vieira ¹
Maria Geiza Ferreira Freire ²

RESUMO

Este trabalho, de caráter bibliográfico e de análise documental, propõe a análise das concepções acerca da pessoa surda e o deslocamento semântico-científico de uma concepção clínico-patológica para uma concepção socioantropológica. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico as contribuições de Sá (2002), Alpendre (2008), Mantoan (2006/2013) e, principalmente, as concepções materializadas no documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação, sinalização e surdez* produzido pela antiga Secretaria de Educação Especial, Brasil (2006). A análise realizada de Brasil (2006) aponta para a adoção de uma concepção clínico-terapêutica, centrado, ainda numa concepção de “deficiência”. Por outro lado, os estudos acadêmicos e científicos apontam para uma mudança significativa no que se refere à mudança paradigmática acerca dessa concepção, o que aponta para uma concepção socioantropológica que leva em consideração a condição da pessoa surda, sua língua, cultura e desenvolvimento.

Palavras-chave: Surdez. Pessoa surda. Concepção clínico-terapêutica. Concepção Socioantropológica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de cunho qualitativo, apresenta uma discussão sobre os deslocamentos de sentido produzidos na mudança paradigmática que se materializa nas designações sobre surdez e pessoa surda, principalmente, no que se refere ao deslocamento de concepções clínico-patológicas a concepções socioantropológicas sobre a surdes e sobre a pessoa surda.

Com relação ao método procedimental, esse trabalho é do tipo bibliográfico e de análise documental, em cujo aporte teórico destacam-se as contribuições de Sá (2002), Alpendre (2008), Mantoan (2006/2013) e, principalmente, as concepções materializadas no documento *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de*

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, demostenes.vieira@ifrn.edu.br

² Mestra em em Ciência da Educação e Multidisciplinaridade pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, , mgeizaferreira@msn.com;

comunicação, sinalização e surdez produzido pela antiga Secretaria de Educação Especial, Brasil (2006).

Em vista disso, propomos contribuir para a discussão sobre o impacto das designações linguísticas no processo de produção de sentidos, e mais que isso, nas transformações das práticas sociais-discursivas. Tendo em vista o processo de descontinuidades históricas acerca da compreensão da surdez, vale fincar os pés num lugar sociopolítico de resistência e de afirmação da identidade, da cultura e da pessoa surda para além de perspectivas que patologizam e estigmatizam a pessoa surda.

Por sua vez, propomos entender quais as implicações dessas concepções em processos de ensino aprendizagem, no que diz respeito ao chão da escola, às práticas cotidianas, tendo em vista que as concepções supracitadas interferem diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e relação intersubjetivas.

AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ: CLÍNICO-TERAPÊUTICA E SOCIOANTROPOLÓGICA

Diante das considerações já realizadas, discutiremos neste tópico as concepções de surdez que predominaram na história da humanidade, principalmente, a concepção clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica que predomina nos estudos da área na atualidade. Para tanto, usaremos principalmente as contribuições de Sá (2002) e Alpendre (2008).

De acordo com Sá (2002) não podemos compreender a surdez sem investigarmos as concepções Clínica Terapêutica e a Sociológica. A abordagem clínica surge na área das Ciências Médicas e concebe a surdez como uma patologia ou uma falha que necessita de reparos. Sobre essa abordagem, Sá (2002, p. 48) escreve que:

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

A autora acrescenta que, ao classificar a surdez a partir do grau do déficit auditivo, desconsidera-se a história de vida, as relações e representações culturais, as

habilidades individuais e, sobretudo, a identidade do surdo, o que origina preconceito, e conseqüentemente, a visão generalizada de que todos os surdos são sujeitos incapazes, inferiores, “deficientes”.

De acordo com Alpendre (2008, p.03), a abordagem clínica está centrada em algumas afirmações e/ou crenças, tais como:

- ✓ A fala é a única manifestação da linguagem;
- ✓ A idéia de que há uma dependência entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo.
- ✓ A definição do surdo por suas características negativas.
- ✓ A educação convertida em processos terapêuticos.
- ✓ O currículo escolar com o objetivo de dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e a fala;
- ✓ Os surdos considerados doentes reabilitáveis;
- ✓ A pedagogia subordinada aos diagnósticos médicos com práticas de caráter reabilitatório;
- ✓ As escolas convertidas em clínicas na transformação da criança surda mais em paciente do que em aluno.

Por sua vez, a visão Sociológica ou Socioantropológica, como muitos preferem denominar, tratam a pessoa surda em sua completude, como sujeito de sua história e de sua representação, não como “deficiente” (SÁ, 2002).

Nesse contexto, tem-se buscado, nos dias atuais, superar a concepção de surdez como deficiência, embora ainda seja adotada em documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, conforme pode ser observado nas categorias usadas nos dois quadros abaixo adaptados de Brasil (2016):

Quadro 02: Pessoa parcialmente surda segundo o MEC

<i>Pessoa com surdez leve</i>	Indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita;
<i>Pessoa com surdez moderada</i>	indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele

	identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual. $\frac{3}{4}$ Surdo
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2006)

Quadro 03: Pessoa surda segundo o MEC

<i>Pessoa com surdez severa</i>	indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações;
<i>Pessoa com surdez profunda</i>	indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à 20 DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO - SURDEZ estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006)

Como é possível perceber, os documentos oficiais ainda tratam a surdez numa perspectiva bastante clítico-terapêutica. Por outro lado, a concepção a concepção socioantropológica propõe uma visão muito mais humanizada, sem, entretanto, anular a necessidade de reflexão de uma Educação Especial, já prevista em lei. Conforme escreve Alpendre (2008, p. 05)

uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócio- antropológica. O conceito de Antropologia nos ajuda a entender as dimensões desta concepção: entende-se por Antropologia como a área de conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes (ALPENDRE, 2008, p. 05).

Em vista disso, acreditamos que a constituição de uma educação inclusiva no Brasil tem como ponto de partida o professor, de modo que este trabalho se propõe a analisar o que os professores de alunos surdos que atual na sala de aula regular tem a dizer sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos na prática e sobre os desafios e

as possibilidades de transformar seu trabalho em um ensino de qualidade são pontos cruciais nas discussões deste trabalho.

A educação especial era um sistema paralelo ao sistema educacional geral que “atendia” aos portadores de necessidades educacionais especiais, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para uma proposta de unificação criando assim a educação inclusiva. Ferreira (2005) define a Inclusão como um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 1998, p. 5).

A educação inclusiva é um dos maiores desafios da educação em todo o mundo, há muitas leis que asseguram os direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais, porém, ocorre que a aplicabilidade dessas leis é muito limitada tendo em vista que a escola, na maioria das vezes, não tem condições para atender a necessidade e especificidade de cada portador de necessidade educacional especial.

Há, no cotidiano das escolas, a presença marcante de discussões sobre várias questões, tais como: cidadania, democracia, autonomia, diversidade, respeito às diferenças e todos esses pontos estão contextualizados para responder ao processo e a prática da educação inclusiva.

A escola tem a incumbência de garantir uma educação de qualidade para todos sem nenhuma forma de discriminação, na qual devem ser respeitadas todas as diferenças de modo que os alunos possam se desenvolver conforme suas capacidades. “Para melhor compreendermos a inclusão é necessário entender a extensão do direito de todos à educação e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação”. (MANTOAN, 2013, p. 10).

Como espaço sistemático de educação, a escola conta com vários recursos, mas o mais significativo de todos, são os recursos humanos, sendo que os protagonistas da construção do conhecimento são os professores e os alunos, considerados corresponsáveis pelas experiências que possibilitam uma aprendizagem viva, dinâmica e parceira.

Partindo para um grupo mais específico, qual seja o dos alunos com deficiência, percebe-se que a prática pedagógica dos professores ainda se configura em não depositar muitas expectativas para a aprendizagem, segregando-os. Esta forma de pensamento segundo Mantoan (2006, p.35) recorta a realidade, permite subdividir os alunos em “normais e com deficiência”, as modalidades de ensino em “regular e especial”.

Diante dessa perspectiva é notória a exclusão praticada nas instituições de ensino. A lógica dessa organização

é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão (MANTOAN, 2006, p. 190).

O compromisso com a inclusão toma força a partir de um dos documentos mais importantes para esse movimento que busca a igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca – Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo Art. 3º estabelece: “O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (1994, p.14). Ainda neste documento, o Art. 4º aponta que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18)

Cada um tem necessidades educacionais específicas, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de

garantir acesso a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual se encontram inseridos, e que nos cabe transformar. Diante dessa afirmação fica notório que o principal compromisso é com a formação da cidadania a partir de uma escola de qualidade para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma reflexão sobre a mudança semântica, discursiva e pragmática na compreensão da surdez, nos deslocamentos realizados da concepção clínico-patológica para a concepção socioantropológica, levando em consideração a análise de um documento da antiga Secretaria de Educação Especial, Brasil (2006), que, por sua vez, disponibiliza materialidades linguísticas importantes para a análise proposta.

A bibliografia consultada aponta para materialidades linguísticas ainda marcadas por uma concepção clínico-terapêutica, principalmente, caracterizando a surdez a partir da “perda” auditiva e do paradigma da deficiência. Vale nos questionar, a que se refere à deficiência da pessoa surda nos documentos educacionais oficiais? Por acaso seria ao sistema produção do capital que exclui que não atendem aos padrões de produção do mercado?

Vale ainda problematizar sobre até que ponto a surdez deve ser entendida como perda auditiva ou deficiência. Para aqueles cuja língua materna é a língua de sinais, não há nele deficiência alguma. Essas concepções partem de uma noção de normalidade da cultura oral-auditiva. Para o não-vinte, assim como para a pessoa cega, a deficiência está nos processos de inclusão e de promoção de desenvolvimento do sujeito, sendo ele completo e plenamente capaz do ponto de vista social, cognitivo e mesmo laboral.

Entendemos que as concepções adotadas pela escola e pelos professores (clínica ou socioantropológica) implicam diretamente processos de ensino-aprendizagem. Isso porque o estigma da deficiência materializa-se no chão da escola, nas práticas cotidianas, atravessando aspectos subjetivos e intersubjetivos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado em leitura**. Curitiba: PDE, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização e surdez.** [4. ed.]... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 Janeiro 2018.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MANTOAN Maria Tereza Égler. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola In:O Desafio das diferenças nas Escolas.(Org.).**5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SÁ, N.R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N.R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: EDUFF, 1989.