

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

Elizete Pinto Cruz SbrissiaPitarchForcadell¹
Adão Aparecido Molina²

Resumo: Este texto realiza uma discussão sobre escola regular inclusiva e escola bilíngue para surdos. Busca contribuir para a formação de professores nos cursos de licenciaturas na universidade, a partir da inclusão da disciplina de Libras nos currículos. A discussão está pautada naquilo que determinam os documentos nacionais e os movimentos internacionais em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica regular, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Os estudos foram organizados por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental e as discussões estão organizadas em dois momentos, a saber: primeiro discute sobre as políticas de inclusão e a regulamentação da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas nas universidades e, na sequência, sobre o ensino de Libras e a constituição do sujeito surdo. Os estudos apontaram que um novo cenário se desenhou na educação dos surdos, a partir das últimas décadas do século XX. Contudo, é preciso considerar que tanto a Educação Regular Inclusiva para Surdos e Ouvintes, quanto a Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, são processos em construção e que muitas coisas ainda precisam ser realizadas para que os objetivos da educação dos surdos sejam contemplados plenamente.

Palavras-chave: Libras. Inclusão. Ensino. Formação docente.

¹Elizete Pinto Cruz SbrissiaPitarchForcadell. Graduada em Letras/Libras e Pedagogia. Especialista em Educação Especial Área da Surdez – Libras e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí. Professora de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Paranavaí. Tradutora/Intérprete de Libras no Instituto Federal do Paraná, campus Paranavaí. Email: elizete.cruz@ifpr.edu.br

²Adão Aparecido Molina. Graduado em Letras. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino. Mestre em Fundamentos da Educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Paranavaí. Email: adaomolina@gmail.com

Abstract: This text holds a discussion on inclusive school and bilingual school for the deaf. It seeks to contribute to the training of teachers in undergraduate courses at the university, from the inclusion of the discipline of Libras in the curriculum. The discussion is based on what national papers and international movements determine about the inclusion of students with special educational needs in regular basic education, ensuring the necessary conditions for quality education for all. The studies were organized through bibliographical and documentary research and the discussions are organized in two moments: firstly, it discusses the policies of inclusion and the regulation of the discipline of Libras in the undergraduate courses in the universities and, subsequently, on the teaching of Libras and the constitution of the deaf subject. The studies pointed out that a new scenario was designed in the education of the deaf, from the last decades of the twentieth century. However, it must be considered that both Inclusive Regular Education for the Deaf and Hearing as well as Bilingual Education for the Deaf and Hearing are processes under construction and many things still need to be accomplished if the deaf education goals are to be fully addressed.

Key words: Libras. Inclusion. Teaching. Teacher training.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS

Este texto é um recorte dos estudos sobre “O Ensino de Libras na Universidade: Políticas, Formação Docente e Práticas Educativas”, inserido na linha de pesquisa Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. O texto traz uma discussão sobre as políticas de inclusão e a constituição do sujeito surdo no sentido de contribuir com a formação dos futuros professores, que frequentam a disciplina de libras, nos cursos de licenciatura na Universidade.

Hoje, o movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos

os alunos deverão estar dentro da escola regular independente de sua origem social, étnica ou linguística. Para tal a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996).

Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vive um período de fortalecimento dos direitos civis e, dentre eles, o direito à educação. A proposta da escola inclusiva foi delineada de maneira clara na declaração originada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO, em parceria com o governo espanhol, que foi realizada em Salamanca, no período de 7 a 10 de junho de 1994.

Esses documentos apontam para a necessidade de uma escola aberta para trabalhar com a diversidade, que leve adiante a desconstrução discriminatória, e que construa ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas regulares. Trazem como justificativa o fato de que cada ser humano possui características, potencialidades e interesses próprios, que precisam ser respeitados em suas especificidades durante e após o processo de sua escolarização.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), aprovadas pela Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos esforços fruírem nesse sentido, Thoma (2006, p. 23) faz uma importante consideração:

Para que a inclusão ocorra, temos um amplo espectro de leis no país que buscam garantir respostas às demandas de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. Em decorrência da legislação, muitos investimentos também têm sido feitos por parte das esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), o que poderíamos supor ser o suficiente para equipar as escolas e prepará-las como verdadeiros espaços inclusivos. Entretanto, as mudanças legais e os subseqüentes investimentos e ações que buscam promover as mudanças dos códigos e símbolos escolares (currículo, didática, metodologias e avaliação) não têm sido suficientes.

A autora afirma que têm sido tomadas medidas, especialmente no âmbito legal, que garantem o atendimento aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, mas deixa claro que ainda há a necessidade de medidas mais incisivas no que concerne ao vigor e rigor dessas leis.

No entanto, é relevante destacar que, embora os dispositivos legais que redirecionam o trabalho educativo das escolas, amparam a inclusão dessas pessoas nos sistemas de ensino regular, não podem agir por si só. Diante disso, os sistemas escolares necessitam construir meios eficazes para ministrar um ensino de qualidade a esses alunos, sem discriminação de qualquer tipo. Desse modo, a política de educação deve colocar em ação medidas interativas entre os avanços na legislação e a proposta educativa inclusiva na escola. Essa via de interação é e será percebida no momento em que a escola for na mesma direção dos alunos com necessidades educacionais específicas e esses alunos estiverem na mesma direção da escola inclusiva.

Quando falamos da inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular, entendemos ser necessário que essa inserção seja feita com cuidados que visem a garantir que esses alunos tenham, em especial, a possibilidade de acesso aos conhecimentos que serão trabalhados na escola, respeito à sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Há urgência em se criar espaços dentro das escolas onde os profissionais da educação possam ter contato com Língua de Sinais, permitindo, assim, uma aproximação maior com os alunos surdos, auxílio pedagógico e a construção e valorização das relações.

É importante destacar essa interação, porque isso demonstra que o contexto das escolas pode influenciar nas políticas públicas, se ele for considerado. A escola e o cotidiano da sala de aula precisam ser vistos pelos administradores como um lugar onde surgem as políticas públicas, em todas as áreas, inclusive as direcionadas à inclusão, porque, em última instância, é no contexto, na sala de aula, no ensino, na aprendizagem e nos recursos utilizados, que as políticas são ou podem ser materializadas de forma adequada ou inadequada.

Essas ideias nos levam a entender que, essa proposta de apoio e de interação aos professores e aos alunos, com ou sem necessidades educativas específicas, à escola como um todo, é de fundamental importância para a efetivação da inclusão. Dentro dessa ótica, concordamos com Mendes (2002, p. 76) ao

ênfatar que,

No âmbito organizacional, a educação inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes almejadas. No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins.

Há, sem sombra de dúvidas, urgência de uma política de apoio às escolas, em especial quando o assunto é a garantia do ensino e da aprendizagem dos alunos. A educação inclusiva se apresenta como uma nova maneira de atuação do professor, um desafio para as escolas frente à diferença e um direito aos alunos, sobretudo, daqueles que têm necessidades educativas específicas ou que apresentem algum tipo de deficiência.

A necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores não deve ser uma atribuição apenas aos docentes que atualmente estão em classes regulares, e que precisam implementar ações pedagógicas inclusivas, mas a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de inclusão, desde os legisladores, família, até aqueles que atuam em diferentes níveis do sistema de ensino.

Nesse emaranhado tecido educacional e, por conseguinte, social, existem as pessoas surdas, que compartilham uma língua própria, uma forma particular de perceber o mundo, marcada pelas suas experiências visuais. Esse grupo de pessoas, assim como todo grupo minoritário que tem sua história marcada pela exclusão ou marginalização do sistema social, é alvo de políticas públicas educacionais específicas, a chamada política de inclusão.

E por causa do encontro das diferenças entre surdos e ouvintes é que foi necessária e urgente a implantação em tempo curto da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras na formação dos acadêmicos dos Cursos Superiores das Universidades. Passou a exigir-se deles: rapidez no processo de aquisição de conhecimento teórico e prático sobre o surdo; suas identidades, cultura, potencialidades e formas de aprendizagens; a conhecer, mesmo que superficialmente, a surdez como patologia; a (re)

construir formas metodológicas para a educação dos seus alunos surdos; atentar-se para o exercício de uma política de inclusão cada vez mais presente nos ambientes educacionais e sociais; buscar conhecer a Língua Brasileira de Sinais, afim de estabelecer um contato de aproximação com os usuários dessa nova forma de comunicação.

Para tanto, a Libras apresenta-se como uma disciplina fundamental e importante, para que os acadêmicos, ainda em formação, tenham gradativamente as primeiras noções sobre o processo de aquisição dessa língua e, em especial, que vivenciem o seu uso na interação com os sujeitos surdos. Essa disciplina rompe com as práticas tradicionais homogeneizadoras de ensino, que historicamente, no contexto educativo brasileiro, sempre foram organizadas a partir da lógica do ouvir e do falar bem, em um mundo sonoro.

O DECRETO DE LIBRAS Nº 5.626/2005, no capítulo IV, em seu artigo 14, define que,

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Assim sendo, os surdos estão saindo, cada vez mais, de seus espaços de reclusão e tomando por direito legal os espaços educacionais e sociais, daí a necessidade de compreender a importância da língua de sinais nos processos educativos e o uso funcional dela, bem como o conhecimento das peculiaridades cognitivas culturais desses sujeitos, sendo um importante passo para se chegar a uma inclusão de fato e com resultados satisfatórios.

Ora, tem-se que durante muito tempo entendeu-se que a educação para as pessoas com deficiência, como é o caso dos surdos, deveria ser organizada de forma paralela à educação comum, uma vez que essas pessoas não conseguiam ser inseridas e permanecer no sistema educacional regular. Contudo, é possível visualizar que essa não ação pedagógica é excludente e, ainda, que há uma grande confusão em torno do que seria realmente integrar e incluir a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nos espaços educacionais (SASSAKI, 1997).

A integração e a inclusão são abordadas na contextualização da legislação na Constituição de 1988; NO ESTATUTO DA CRIANÇA

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E ESCOLA BÍLINGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

E DO ADOLESCENTE (ECA), DE 13 DE JULHO DE 1990; NA LEI DE DIRETRIZES E BASES, Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, E NA LEI FEDERAL 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989³.

Sasaki (1997, p. 30) registra que o termo “integração” foi bastante difundido nas décadas de 1960 e 1970, e tinha como finalidade integrar às escolas regulares os alunos com deficiência. As reivindicações voltavam-se às condições educacionais satisfatórias e à sensibilização de pais, professores e autoridades civis a respeito dessa temática.

Não obstante, é possível perceber que em décadas anteriores, na segunda metade do século XX, existia uma preocupação com a integração das pessoas com deficiências, todavia, não há registros de que tenham acontecido políticas públicas anteriores à Constituição, garantido os direitos de inclusão das pessoas com deficiência, nesse período.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 96-97) discutindo sobre essa questão consideram que, naquele período,

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.)

Ao referir-se às escolas regulares e o ato social de inserir os alunos com deficiência, Carvalho (2001) faz um recorte desses espaços educacionais, apontando para a pouca equidade, mínimas condições de acessibilidade, em todos os aspectos, às pessoas que neles são inseridos. Alerta para a defesa, o direcionamento e a promoção de escolas inclusivas, afirmando que “[...] não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas

³Essa lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sobre sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Além disso, a lei institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

sociais [...]” (CARVALHO, 2001, p. 15).

É fato incontestável que a maioria das escolas regulares de hoje não conseguem avançar na proposta de inclusão. A escola enquanto instituição social legitimada pela sociedade como disseminadora de conhecimentos científicos enfrenta novos desafios em ofertar esses conhecimentos a Todos, cada vez mais é pressionada a buscar novos dados de forma a atender a demanda tão diversificada de alunos, dentre eles, encontram-se os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Frigotto, (1999, p. 176), coaduna com as questões abordadas por Carvalho (2001) afirmando o seguinte:

Neste sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados, portanto, não dependem de ideias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais.

Após essas reflexões, pode-se compreender que, sem uma rede de apoio criada pela gestão educacional, não é possível promover a inclusão, pois o aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais é um “problema” apenas do professor em sala de aula, e não da escola como um todo. Se o objetivo é a inclusão escolar, então todos os membros da escola devem estar envolvidos no processo, oferecendo uma sistemática de suporte ao professor para que este siga adiante com suas estratégias de ensino.

Foi somente a partir da década de 1990 que o termo “inclusão” passou a ser utilizado em substituição ao conceito de integração e ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (1994). Nesse período, tornou-se evidente que a acessibilidade deveria atender ao modelo do desenho universal, o qual definia a projeção de ambientes, meios de transportes e utensílios para todas as pessoas (SASSAKI, 2011).

Conforme escreve o autor, o tão almejado modelo de inclusão tem suas ramificações na longa, dolorosa e difícil trajetória histórica da sociedade, que por muitos anos, em diferentes épocas, atravessou diferentes fases no que se refere às práticas sociais. Em outras palavras, a educação inclusiva é fruto de fenômenos históricos e que, por se tratarem de mudanças de paradigmas, essas fases não aconteceram de forma linear, foram constituídas

de acordo com os períodos nos quais a sociedade se desenvolvia. O autor revela:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997, p. 16).

O próprio autor deixa claro que essas fases aconteceram em períodos diferentes. Entretanto, não se pode pensar nelas desvinculando-as de seus momentos históricos; pois as mesmas foram norteadas por políticas públicas que enfatizavam as visões de mundo concebidas em tais momentos. São práticas sociais que historicamente foram sendo atreladas à educação.

É, portanto, com base nessa nova estrutura que a escola deverá atender a todos os alunos e possibilitar o convívio das diferenças. Isso nos leva a pensar que, a partir do momento em que a escola e o educador têm no convívio da sala de aula, alunos com necessidades educativas específicas e busca conhecer suas especificidades, descobre que o seu trabalho não se baseia em limitações, mas em potencialidades que se revelam na pessoa com deficiência ou nas peculiaridades de cada um e que, sendo adequadamente exploradas, podem resultar em avanço no desenvolvimento escolar do educando.

O ENSINO DE LIBRAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO EM ESCOLAS BILÍNGUES

A educação dos surdos e suas diversas metodologias foram permeadas por ações de controle, poder e de visão fonocêntrica, de supervalorização da língua oral e da cultura ouvintista. Houve várias transições nesse processo educacional: Oralismo, Comunicação Total até culminar na Educação Bilíngue como método viável na educação dos surdos. Graças ao empenho e à criação de vários estudos culturais, estudos sobre o surdo, a surdez e a sua língua é que o processo educacional passou a tomar forma e hoje essa educação já ultrapassa as discussões acerca da estrutura pedagógica e esquemas metodológicos que antes eram baseados em salas de aula de ouvintes. De acordo com Skliar (1998, p. 45)

ela se descentra dos imperativos curriculares ouvintes e se centra nas especificidades linguísticas, cognitivas, comunitárias, de participação educativa e cultural dos surdos.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, pela Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), houve mudanças significativas não só para a educação dos surdos como, também, para a formação dos professores que atuam em salas de aula regular onde os surdos estão inseridos.

Estes espaços educacionais até então, tinham claro que as suas ações didático-pedagógicas estariam voltadas para atender alunos que tinham como forma de comunicação a língua oral-auditiva. Na medida em que o país se constituiu em uma nação que tem duas línguas oficiais, conforme exposto na Lei nº 10.436/2002, a língua de sinais passou a ser fonte de pesquisas, de discussões nas escolas e de entraves na prática simultânea de uso das duas línguas num mesmo espaço, passou a crescer, também, o número de interessados em aprender e usar essa língua para comunicação com os surdos.

A inserção e a propagação do uso da Libras nos espaços educacionais regulares só vem reafirmar que essa língua, embora diferente da formação dos professores ouvintes, é tão natural para os surdos quanto é a língua oral para esses docentes. Os usuários sinalizadores da língua de sinais podem expressar todas as formas de ideias, sutis, complexas ou abstratas e discutir quaisquer assuntos de quaisquer áreas do conhecimento humano.

Diante disso, o que se pode esperar é que os futuros professores sejam capazes de estabelecer diálogos com os alunos surdos, e reconhecer seu papel na educação, na formação e na constituição da cultura surda, que abandonem o paradigma social, que geralmente associa a surdez à incapacidade ou ao comprometimento intelectual, e que percebam a especificidade linguística da pessoa surda, bem como a sua inclusão tanto em âmbito social como educacional.

Embora tenhamos nos atentado a discutir sobre a atuação dos futuros professores em salas de aula regular com surdos inclusos, não poderíamos deixar de ampliar a formação desses acadêmicos oferecendo-lhes importante conhecimento entre a educação regular inclusiva para surdos e ouvintes e a educação bilíngue para surdos e ouvintes, achamos ser necessário que esse profissional seja capaz de estabelecer as diferenças existentes

entre essas duas escolas, haja vista que uma grande confusão se faz em torno desse assunto.

As reflexões que passamos a contextualizar, tendo como foco principal as Políticas de Inclusão Regular na Educação de Surdos, nos levam a contextualizar as Políticas de Educação Bilingue para Surdos. Embora esses conceitos sejam diferentes são eles que desenham os cenários educacionais dos surdos, sendo necessário estabelecer a dicotomia existente entre essas formas educacionais.

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a FENEIS (2013) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).

As escolas bilíngues para surdos, priorizam a convivência com os pares, o objetivo não é colocar o indivíduo com surdez como um sujeito que precise ser reabilitado para ser aceito na sociedade, tampouco tornar invisível a especificidade linguística desse sujeito, a busca é, sem dúvida, o seu empoderamento identitário e linguístico-cultural de modo que este seja capaz de se desenvolver socialmente.

De acordo com o documento supracitado, para uma Educação Bilingue de Surdos é necessário criar ambientes linguísticos onde a Libras seja ensinada como primeira língua (L1), observando o tempo de desenvolvimento linguístico que esses alunos poderão levar no processo de aquisição de Língua Portuguesa (L2) que é similar ao processo de aquisição dos alunos ouvintes. A Educação Bilingue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado (como é o caso da educação inclusiva). O objetivo da Educação Bilingue é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras

e concluir a educação básica em situação de igualdade com os alunos ouvintes falantes do Português. Além de respeitar a condição da pessoa surda, sua experiência visual e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda, considera a aprendizagem escolar do Português.

Já a Educação Inclusiva para Surdos, segundo a Política Nacional contida no Decreto 5.626/2005, aponta para o movimento à inclusão compreendido como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse viés, se posicionam contrários a respeito da inclusão os sete primeiros Surdos Doutores brasileiros, militantes das causas dos compatriotas surdos, em carta ao Ministro da Educação Aloísio Mercadante em 2012, trazendo para o campo das discussões, questionamentos sobre sua língua e sua cultura defendendo assim, as escolas bilíngues.

A carta aberta ao Ministro da Educação⁴, torna pública a luta por uma Política Nacional de Educação Bilingue para Surdos, condizentes com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Alguns trechos da carta servem para nossa reflexão e seguem reproduzidos:

[...] direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

[...] queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno.

[...] Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILINGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

[...] escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

[...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.

[...] reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação.

[...] Temos um língua própria, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Rogamos-lhe, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados) (CARTA ABERTA, 2012).

Os sentimentos de luta abordados pelos Surdos militantes deixam claro que as condições educacionais disponibilizadas na escola regular inclusiva não correspondem às suas necessidades de aprendizagem.

A nova arquitetura educacional formal desenhada pelos Surdos militantes, defensores das escolas bilíngues, consolidadas na perspectiva das Políticas da Educação Bilíngue de Surdos, que antes esteve atrelada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) e

⁴Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, em diferentes instituições de ensino públicas, federais e estaduais: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha TaschettoPerli, Karin Lilian Stroebel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

ELIZETE PINTO CRUZ SBRISIAPI TARCHFORCADELL E ADÃO APARECIDO MOLINA que, atualmente, encontra-se no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵, isso porque a surdez não se inscreve na área da Educação Especial, uma vez que esse sujeito não apresenta outros comprometimentos, como por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, surdos com deficiência intelectual, surdos com síndromes diversas ou com outras singularidades.

A escola para surdos, como sugerem, parece assim representar a única opção de ensino para crianças e jovens surdos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo⁶ entre sistemas linguísticos, critérios de equivalência entre a Libras e o Português, nas correções escritas da Língua Portuguesa e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

Campello e Rezende (2014) ao apresentarem um artigo em defesa da escola bilíngue para surdos trazem importantes dados realizados pelo professor Fernando Capovilla da Universidade São Paulo (USP, que realizou e apresentou uma pesquisa quantitativa financiada pelo MEC, através de órgãos como a Capes, o INEP e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, através do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atingindo todas as regiões do país, versando sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos brasileiros num período de dez anos (2001 a 2011), examinou 9.200 estudantes surdos do 1º ano do Ensino Fundamental, até o Ensino Superior.

O Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandesp), ao qual foi vinculada a pesquisa supracitada, apresentou que, de fato, competências como: Leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho e outras competências, são significativamente superiores em escolas

⁵Por meio do Decreto nº 7.690/12, foi aprovada nova estrutura organizacional para o MEC: a SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

bilíngues do que em escolas regulares. Capovilla (2011, p. 86-87) corrobora tal afirmação registrando que,

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

É importante destacar que na proposta da Escola Bilíngue, toda a educação básica requer que a educação também seja bilíngue. Nascimento e Costa (2014, p. 162), apresentam dois tipos de escolas bilíngues,

Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução. [...] a Escola Bilíngue de Surdos, onde apenas os estudantes surdos têm acesso à matrícula, como é o caso do INES. [...] a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados, como é o caso da Primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga. O que há de comum entre as duas é o fato de que, ambas, a Libras e o Português-Escrito são línguas de instrução e ensino; o que difere uma da outra é o estudante. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue

Embora essa seja uma educação defendida por muitos surdos como um espaço adequado ao aprendizado eficiente e eficaz das crianças e dos jovens surdos, não há muitas escolas bilíngues espalhadas em nosso país, onde os alunos surdos e ouvintes possam receber a educação bilíngue. Com isso, faz-se necessário formar profissionais da educação que sejam capazes de atuar nas escolas inclusivas regulares, em sua grande maioria, devem estar abertas para receber os alunos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, bem como o surdo, e essa exigência encontrou amparo legal no Decreto Federal 6.571, outorgado em 2008, no sentido de implementar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

⁵Para Quadros (1997, p. 103) a linguística contrastiva trabalha o conhecimento explícito das línguas e pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre as línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas.

cujo objetivo é tão somente “firmar o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

Quadros (2006, p. 71) considera que os surdos sejam incluídos em um processo verdadeiramente educacional e de qualidade. Para a autora, seja nas escolas regulares, ou em escolas especiais com classes para surdos, ou ainda em escolas exclusivamente de surdos. O que se deve levar em consideração é que a vontade da Comunidade Surda se realize.

Ribeiro (2013, p. 39) apresenta a ideia de uma escola inclusiva, afirmando o seguinte:

[...] é uma realidade contemporânea que nossa geração tem se desafiado a construir e manter. Muitas têm sido as tentativas dos professores em atender os alunos da melhor maneira possível e também muitos os ensaios para se tentar chegar a uma educação mais adequada aos alunos surdos. Várias pesquisas apontam os desafios que a sala de aula tem lançado ao professor, o quanto ele tem que se atualizar para atender a essa proposta de educação que contempla a diversidade em todas as suas nuances. O professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos.

As frustrações abordadas por Ribeiro (2013), revelam os entraves que impedem que a inclusão de fato seja a essência do fazer pedagógico, que saia da posição de uma inclusão com base na aparência, no faz de conta e, alcance sua essência na qualidade do ensino a todos.

As contribuições de Padilha (2009, p.113) nessa mesma direção confirmam que a educação inclusiva traz sentimentos de incerteza, medos e frustrações aos professores, que entre erros e acertos sentem a necessidade de orientação, de preparo para lidar com a inclusão e vencer os entraves propostos pela não formação nessa área. O autor explicita dois enfoques que se tornam grandes desafios aos professores atuantes em escolas inclusivas. Em sua concepção:

A abordagem dessa questão supõe uma análise de dois grandes desafios que professores das séries iniciais têm enfrentado: um deles refere-se à própria identidade – “ser professor” -, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e prática que os cursos de formação inicial nem

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

sempre têm conseguido abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz respeito às “propostas de inclusão escolar”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações.

Os professores, em sua grande maioria, não tiveram formação específica nas mais diversas deficiências ou necessidades educativas especiais para que possam dar conta de atender didaticamente todos os alunos em sala de aula. Notadamente, poucos conhecem ou sabem a respeito do atendimento adequado, métodos, formas avaliativas, a adaptação curricular necessária, as potencialidades de uma clientela que apresenta características peculiares que requer uma abordagem pedagógica diferenciada e específica.

Rosa (2008, p.174) corroborando essa afirmativa, escreve seguinte:

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural.

De fato, a descoberta da lacuna que esses professores tiveram, nos seus cursos de formação docente, só é percebida no momento em que esses professores começam a ensinar em salas de aula regular inclusiva, eles percebem o quanto terão que aprender para poderem ensinar os seus alunos. Como esse aprendizado não se faz do dia para a noite, é possível que esse aluno não colha os frutos do esforço de seu professor na série em que se encontra, a boa notícia, é que se esse professor continuar firme na busca por capacitação na qualidade e igualdade do ensino que oferta a seus alunos, outros alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, que posteriormente vierem a partilhar dos seus ensinamentos, não sofrerão com tanta intensidade as marcas de um ensino excludente.

Quando tratamos da questão da inclusão dos surdos no

ensino regular, passamos a perceber que a falta do uso língua de sinais pela maioria ouvinte é, senão a discussão principal, um fator fundamental causador de não possibilitar a igualdade de condições de desenvolvimento entre surdos e ouvintes.

Dorziat (1999, p.30) nos adverte que, apesar da língua de sinais ser essencial, ela não deve ser vista como uma solução mágica para que haja a inclusão social dos surdos, e mais, que essa língua não seja vista como a resolução de todos os problemas que se apresentam na educação. Além dos fatores de ordem individual, é necessário entender que,

[...] os desdobramentos da educação dessas pessoas, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade, isto é, a viabilização de um ensino democrático, no sentido de que seja proporcionada realmente a igualdade de condições de aprendizagem e atuação social.

Com isso, voltamos a reafirmar que a inclusão não é simplesmente uma atribuição do fazer docente, ela exige uma reorganização geral do ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber o que os surdos esperam de uma educação voltada para eles e como avaliam o desempenho da escola regular é essencial para orientar qualquer iniciativa no sentido de uma educação inclusiva.

Na medida em que a instituição de ensino, atrelada à formação continuada dos professores, passa a lidar com as diferenças, contribuindo de modo natural para a formação individual dos alunos em suas potencialidades e especificidades, a inclusão tornar-se-á um elemento chave para o sucesso das políticas públicas.

Essas ações despertarão a consciência da necessidade de se criar espaços e estratégias que contribuam para a reflexão e a ação docente, para a atuação positiva dos professores diante da diversidade, para o conhecimento dos educadores se aliarem à possibilidade de ressignificação de si mesmo diante do outro que lhe é diferente. Tudo isso levará a instituição, de maneira geral, a promover ações pedagógicas que beneficiem a todos.

Registros efetuados por Fernandes (1996, p.57) apontam para a Educação Bilíngue, conforme abordamos anteriormente,

atestando que na década de 1980, os Surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais como válida e passível de ser usada na sua educação, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas.

Eles saíram, portanto, de uma situação de passividade, pois tinham suas vidas decididas pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito a seus direitos de cidadania.

Como resultado, o movimento de reconhecimento da cultura, da comunidade e da identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que ela fosse reformulada.

Nessa perspectiva, o novo cenário que foi desenhado na educação dos surdos, e por Surdos engajados na formação bilíngue, resultou na Escola Bilíngue. A educação bilíngue é, na visão desses Surdos, o modelo educacional que mais corresponde à proposta de ensino para surdos, que apresenta como pressuposto básico o uso da língua de sinais, língua natural do surdo no Brasil, prioriza a Libras e o Português escrito como línguas de instrução.

Porém, deve-se considerar que tanto a Educação Regular Inclusiva para Surdos e Ouvintes, quanto a Educação Bilíngue para Surdos e Ouvintes, trata-se ainda processos em construção e que há muitas discussões e muitas adequações conceituais, processuais e atitudinais a serem realizadas, até que os objetivos sejam plenamente contemplados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Casa Civil, 1989.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: SEEP, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Relatório sobre a política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. GT designado pelas Portarias n.1060/2013 e n.91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 71 - 93.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. Cap. III, p. 77 – 101 In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Ed. Valer e Edua, 2011. 302 p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf. Acesso em 25 nov. 2016.

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. Elaborada pelos sete primeiros Doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

EDLER CARVALHO, R. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da educação – PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES, Eulália. Surdez e bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura. In: SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA, 1996, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Teatral, 1996.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p.69-90.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate educacional. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 159-178.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. Estudos surdos I. Petrópolis, RJ, Arara Azul. 2006.

RIBEIRO, C. B. (2013). Escolarização de surdos e desenvolvimento bicultural, trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. In Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2013, João Pessoa, PB. Anais João Pessoa: ABPD.

ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Coleção Cultura e Diversidade).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. Revista Reação, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, n.8, p. 4457, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09 -26.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO:Jontiem/Tailândia, 1990.