

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
(Organizadoras)

Gildenir Carolino Santos
(Editor Técnico)

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização



BIBLIOTECA/UNICAMP

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
(Organizadoras)

Gildenir Carolino Santos
(Editor Técnico)

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização



BIBLIOTECA/UNICAMP
Campinas
2017

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos
(Bibliotecário)

Editoração e acabamento

Gildenir Carolino Santos
E-mail: gildenir@gmail.com

Comissão Organizadora/Executiva

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Regina Maria de Souza
Guilherme Oliveira
Daniele Rocha
Mirian Lourdes Ferreira Santos Silva

Foto da capa

Visual Hunt (Imagens gratuitas)
<https://visualhunt.com/>

Revisão dos Capítulos

Leda Maria de Souza Freitas Farah

Conselho Editorial

Ana Regina Campello – Feneis (Brasil)
Norma Bregagnolo – UNNE (Argentina)
Patrícia Pujalte - UNNE (Argentina)
Patrícia Luíza F. Rezende – Feneis (Brasil)

Revisão de LIBRAS

Shirley Vilhalva
Lilian Ferreira

Apoio

Grupo Gestor de Benefícios Sociais (GGBS) – UNICAMP

Série

Setembro Azul – 5

Atribuição de ISBN

Biblioteca Central César Lattes/UNICAMP

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Af92 Afirmaciones afirmativas para pessoas surdas no proceso de escolarização / Heloisa A. Matos Lins, Lilian C. R. Nascimento, Regina Maria de Souza (organizadoras); Gildenir Carolino Santos (editor técnico). – Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p. (Série Setembro Azul; 5)

ISBN: 978-85-85783-70-9

1. Surdos. 2. Educação de surdos. 3. LIBRAS. I. Lins, Heloisa A. Matos (Org.). II. Nascimento, Lilian C. R. (Org.). III. Souza, Regina Maria de (Org.). IV. Santos, Gildenir Carolino (Ed.). V. Série.

17-002

20ª CDD – 371.912

Impresso no Brasil

1ª edição – Julho - 2017

ISBN: 978-85-85783-70-9



Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

ISBN 978-85-85783-70-9



9 788585 783709 >

Qualquer parte desta obra poderá ser utilizada desde que seja citada a fonte.

Forma referenciada da obra:

LINS, Heloisa A. Matos Lins; NASCIMENTO, Lilian C. R. Nascimento; SOUZA, Regina Maria de Souza (Org.); SANTOS, Gildenir C. Santos (Ed.). **Afirmaciones afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** [e-book]. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p. ISBN 9788585783709. (Série Setembro Azul; 5). Disponível em: <<http://...>>. Acesso em: dia mês abreviado ano.

Epígrafe

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos.
Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser.”

([Terjer Basilier](#) – psiquiatra surdo norueguês)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
LUTA POR RECONHECIMENTO: SITUANDO O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS SURDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Heloísa A. Matos Lins</i> <i>Lilian C.R. Nascimento</i>	
PREFÁCIO	21
<i>Orquídea Coelho</i>	
TRANSCRIÇÃO DA MESA SOBRE O V SETEMBRO AZUL	27
<i>Doani Emanuela Bertan</i>	
CAPÍTULO 1	33
FAMÍLIA DE SURDOS SEM LIBRAS! ATÉ QUANDO?	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Shirley Vilhalva</i> <i>Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 2	45
DAS LEIS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS ÀS (IM) POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Leandro Calbente Câmara</i> <i>Regina Maria de Souza</i>	
CAPÍTULO 3	65
A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO E IDENTIDADE DO SUJEITO	
→Resumo em LIBRAS	
<i>Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 4.....	81
LÍTERATURA SURDA E AS MODALIDADES DE REPRESENTAÇÃO	

[→Resumo em LIBRAS](#)

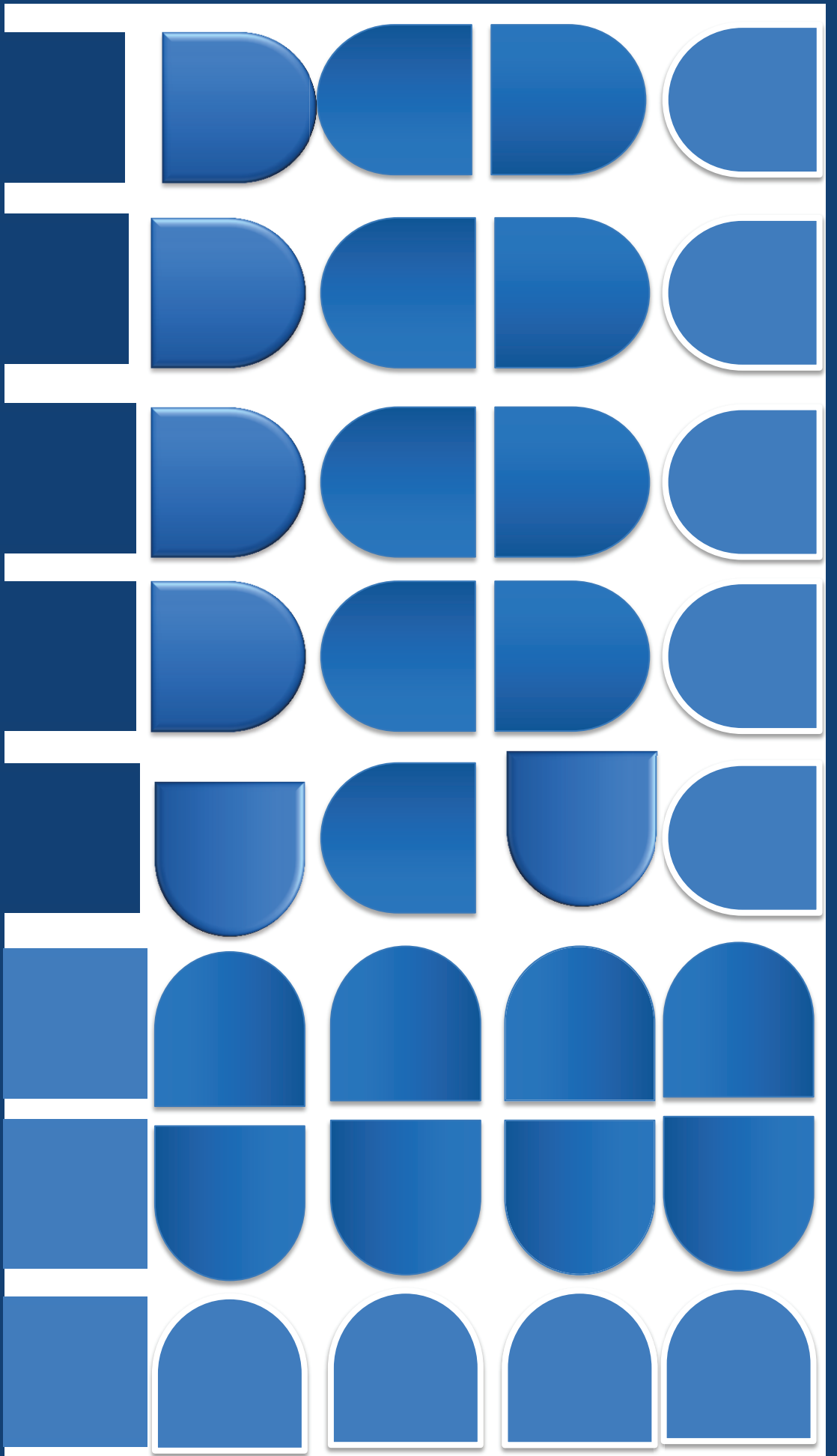
*Guilherme Nichols
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento*

PÓS-FÁCIO.....	95
-----------------------	-----------

Bader Burihan Sawaia

SOBRE OS AUTORES.....	101
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

LUTA POR RECONHECIMENTO: SITUANDO O DEBATE EM TORNO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS SURDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

*Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento*

[...] o h́umus dessas formas coletivas de resistênci a é preparado por semânticas subculturais em que se encontra para os sentimentos de injustiça uma linguagem comum, remetendo, por mais indiretamente que seja, às possibilidades de uma ampliação das relações de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 267).

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

Resumo: Nessa apresentação, trazemos algumas considerações sobre os referenciais e perspectivas que norteiam as concepções sobre uma educação mais efetiva para o povo surdo, em relação àquelas que o poder público, via de regra, vem assumindo e proposto: destacadamente a perspectiva inclusivista, também assumida pelo MEC, mas que não se caracteriza, em absoluto, como a única opção para a inclusão de estudantes surdos e outras minorias linguístico-culturais. Destacamos que o Plano Nacional de Educação prevê 3 modelos de escolarização para os surdos: 1. escolas bilíngues, 2. classes bilíngues e 3. classes inclusivas. O Plano Municipal de Educação de Campinas corrobora o PNE, embora a leitura e forma de implementação das políticas não sejam aquelas almejadas e definidas pelo povo surdo. Assim é fundamental que se rompa um círculo de políticas que negam as vozes surdas para garantir uma educação de qualidade. Mais especificamente da UNICAMP, apontamos que de 2005 a 2015, 95 candidatos ao vestibular se autodeclararam deficientes auditivos. Desses, apenas 2 ingressaram. Isso nos sinaliza que a oferta de intérpretes para a realização da prova do vestibular é insuficiente como medida afirmativa. Na Pós-Graduação da Faculdade de Educação, há uma experiência distinta e afirmativa que vale destacar. Utilizando formas de avaliação que respeitam as singularidades linguísticas dos surdos tem-se garantido o acesso e a permanência desses estudantes. Embora essas ações sejam favoráveis, muito ainda se deve lutar para que as vozes surdas sejam ouvidas dentro da universidade.

Palavras-chave: Reconhecimento. Surdos. Ações afirmativas.

STRUGGLE FOR RECOGNITION: SITUATING THE DEBATE AROUND AFFIRMATIVE ACTIONS FOR DEAF PEOPLE IN THE SCHOOLING PROCESS

Abstract: In this presentation, we bring some considerations about the references and perspectives that guide the conceptions about a more effective education for the deaf people, in relation to those that the public power, as a rule, has been assuming and proposed: notably the inclusivist perspective, also assumed by the MEC, but which is not characterized at all as the only option for the inclusion of deaf students and other linguistic-cultural minorities. We emphasize that the National Plan of Education provides three models of schooling for the deaf: 1. bilingual schools, 2. bilingual classroom and 3. inclusive classroom. The Municipal

Plan of Education of Campinas corroborates the PNE, although the reading and way of implementing the policies are not those sought and defined by the deaf people. Thus it is fundamental that a circle of policies that deny deaf voices to guarantee a quality education is broken. More specifically in the UNICAMP, we pointed out that from 2005 to 2015, 95 candidates for the university entrance exam were self-declared hearing impaired. Of these, only 2 entered. This signals us that the offer of interpreters to perform the vestibular test is insufficient as an affirmative measure. In the postgraduate course in education, there is a distinct and affirmative experience worth highlighting. Using forms of evaluation that respect the linguistic singularities of deaf students, the institution has guaranteed access and permanence. While these actions are favorable, much still needs to be done to effectively consider the deaf at the university.

Keywords: Recognition. Deaf. Affirmative actions.

LUCHA POR RECONOCIMIENTO: SITUANDO EL DEBATE EN TORNO A LAS ACCIONES AFIRMATIVAS PARA PERSONAS SORDAS EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

Resumen: En esta presentación, traemos algunas consideraciones sobre los referenciales y perspectivas que orientan las concepciones sobre una educación más efectiva para el pueblo sordo, en relación a aquellas que el poder público, por regla general, viene asumiendo y propuesto: destacadamente la perspectiva inclusivista, también asumida por el MEC, pero que no se caracteriza, en absoluto, como la única opción para la inclusión de estudiantes sordos y otras minorías lingüístico-culturales. Destacamos que el Plan Nacional de Educación prevé 3 modelos de escolarización para los sordos: 1. escuelas bilingües, 2. salas de clases bilingües y 3. salas de clases inclusivas. El Plan Municipal de Educación de Campinas corrobora al PNE, aunque la lectura y forma de implementación de las políticas no sean aquellas anheladas y definidas por el pueblo sordo. Así es fundamental que se rompa un círculo de políticas que niegan las voces sordas para garantizar una educación de calidad. Más específicamente en la UNICAMP, señalamos que de 2005 a 2015, 95 candidatos al vestibular se autodeclararon deficientes auditivos. De ellos, sólo 2 ingresaron. Esto nos indica que la oferta de intérpretes para la realización de la prueba del vestibular es insuficiente como medida afirmativa. En el Postgrado de la Facultad de Educación, hay una experiencia distinta y afirmativa que vale destacar. Utilizando medios de evaluación que respetan las singularidades lingüísticas de los sordos se ha garantizado el acceso y la permanencia de esos estudiantes. Aunque estas acciones sean favorables, mucho aún se debe luchar para que las voces sordas sean escuchadas en la universidad.

Palabras clave: Reconocimiento. Sordos. Acciones afirmativas.

As lideranças surdas em Campinas foram chegando à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ainda que pesassem as barreiras sociais impostas por nossa sociedade e seus perversos desdobramentos que caracterizam os traços da desigualdade e exclusão. Como estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP, junto de alguns colaboradores ouvintes, propuseram a criação do evento Setembro Azul, desde o ano de 2012, em acompanhamento às manifestações internacionais da militância surda, em lembrança às lutas e conquistas do movimento surdo e para a conscientização sobre a importância do uso das línguas de sinais.

Desde a apresentação da essência dos eventos, a partir da assunção da fita azul, as argumentações de Paddy (2003) trouxeram à tona os sofrimentos pelos quais vinham passando historicamente as comunidades surdas, cujas manifestações de resistência fizeram-se expressivas:

Our beautiful sign languages enrich the entire world with new ways of seeing and being. We inspire those who lose their hearing to know that being deaf need not be the end of the world. We take joy in our Deafhood, and we are strong and positive as Deaf people [...] These experiences and belief have come together in the symbol of the Blue Ribbon. The ribbon itself represents remembrance of those who have suffered oppression. And blue was the colour given to Deaf people by the Nazis! [...] (p. 469-471).

Nesse contexto, temários como *Libras, Identidade, Cultura e Educação Bilíngue*, no II Setembro Azul, *Direitos Humanos em Questão: a universidade pública pode se fazer falar em Libras?*, no III, e *Plano Nacional de Educação e as Políticas locais para implantação da Educação Bilíngue para Surdos* (IV Setembro Azul) compuseram as pautas de debate com a comunidade em geral, na procura por visibilidade e garantia de seus direitos.

Na esteira de tais esforços, no V Setembro Azul, as ações afirmativas para as pessoas surdas no processo de escolarização foram destacadas. Deste modo, na tentativa de situarmos o debate instaurado e “nosso lugar de fala” nesta obra (a partir dos desdobramentos do evento que reuniu, mais uma vez, grande parte dos interessados nas esferas da inclusão/exclusão), acreditamos ainda ser fundamental distinguir os referenciais e perspectivas que norteiam as concepções sobre uma educação mais efetiva para o povo surdo², em relação àquelas que o poder público, via de regra, vem assumindo e proposto: destacadamente a perspectiva *inclusivista*, também assumida pelo MEC, mas que *não se caracteriza, em absoluto, como a única opção*

¹ Livre tradução: “Nossas belas linguagens de sinais enriquecem o mundo inteiro com novas maneiras de ver e ser. Nós inspiramos aqueles que perdem a audição para saber que ser surdo não precisa ser o fim do mundo. Temos alegria com a nossa Surdidade, e somos fortes e positivos como pessoas Surdas [...] Essas experiências e crenças se uniram no símbolo da Fita Azul. A própria fita representa a lembrança daqueles que sofreram opressão. E o azul era a cor dada aos surdos pelos nazistas (...)”

² Grande parte das perspectivas destacadas na sequência foram entregues ao Ministério Público de Campinas, em documento elaborado em conjunto pelas autoras e pela ASSUCAMP - Associação de Surdos de Campinas - em prol da garantia de ações afirmativas para a educação de pessoas surdas, marcadamente a partir do já disposto pelos textos de referência legal e pelo destaque da Educação Bilíngue (em classes/salas ou escolas) como centralidade nesse processo. Tais perspectivas compuseram algumas das discussões em audiências públicas da Associação com a Secretaria Municipal de Educação, mediadas pela Promotoria Pública, desde o ano de 2016.

para a inclusão de estudantes surdos e outras minorias linguístico-culturais, haja vista o disposto na Lei n. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação - PNE) e Lei Nº 15.029 de 24 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação - PME), na Conformidade do Artigo 6º da Lei Nº 12.501 de 13 de março de 2006, do Município de Campinas/SP.

De posse destes termos legais, concebemos, obviamente, que o papel da escola (desde a educação infantil até o ensino superior) vai muito além das questões de acesso linguístico. Contudo, obviamente, sem a apropriação de uma primeira língua, não há possibilidade de uma aprendizagem significativa, nos anos iniciais de formação. A tônica do evento, portanto, foi colocar em evidência as implicações de posicionamentos legais para a garantia de educação bilíngue pública, de qualidade e socialmente referenciada: para a universidade e para muito além dela.

Neste contexto, reitera-se que aprender uma língua, garante a formação de uma identidade autônoma aos surdos e possibilita que se reconheçam como seres humanos completos. É preciso que crianças e adolescentes surdos, destacadamente, convivam com mais do que apenas um interlocutor, o intérprete ou o professor bilíngue, para adquirir fluência nessa língua. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, a classe bilíngue permite a convivência com uma maior quantidade de interlocutores em LIBRAS. Vale ressaltar, que a criança surda fica na escola entre 4 e 6 horas, e nas outras 20 ou 18 horas do dia ela já convive exclusivamente com ouvintes - crianças e adultos. Por isso, no espaço escolar, ela precisa ter a garantia de não apenas conviver com outros surdos e seus fluxos linguístico-culturais, mas ter um espaço reservado específico à sua formação, que respeite suas diferenças (não as apague), para que aprenda o que pode aprender também uma criança ouvinte e num espaço-tempo que não a exclua da inserção ativa no mercado de trabalho e de outras atividades sociais mais amplas. Certamente, em muitos momentos, esses estudantes poderão/ deverão estar em pleno contato com os demais e aprender também com eles.

O que precisa ser salientado, mais uma vez, é que a escola regular vem abrindo suas portas para receber esses alunos e tem oferecido formação continuada ao seu corpo docente, sob força da lei e/ou de princípios realmente humanistas. Contudo, os dados referentes ao insucesso escolar do povo surdo são ainda alarmantes, como revelado pelo Relatório do Grupo de Trabalho - GT Subsídios para a Formulação da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e Formação de Professores (2014), designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, cujos signatários são destacados pesquisadores surdos e ouvintes:

[...] os dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na educação infantil (4.485); a dificuldade de acesso à educação profissional (370), a predominância de matrículas no ensino fundamental (51.330); a queda das matrículas no ensino médio (8.751); a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611) . De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), há um total de 5.660 estudantes matriculados em cursos superiores, sendo 1.582 surdos, 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira. Nota-se, portanto, que até o

último Censo, os surdos e a surdez foram inscritos na ordem da dificuldade de escutar e ouvir. (MEC, 2013, p.3)

Os membros do referido GT ainda alertam: “[...] em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida” (p. 3).

Diante do exposto, não podemos negar o direito a uma educação que assuma as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas e, de fato, que as inclua na escola e na sociedade (não de modo perverso, como os dados acima expostos por si sós denunciam). Uma educação que garanta que as identidades surdas sejam fortalecidas e não apagadas (o que se configuraria em *etnocídio*, como têm chamado também alguns doutores surdos brasileiros, para os quais devemos creditar respeito e atenção, não apenas por uma dívida histórica, mas porque nada sobre esse povo deve ser feito sem que o mesmo participe e opine. Muitos surdos, já fartos das políticas de ouvintes para ouvintes (e para os surdos e outras minorias linguístico-culturais, forçadamente), bradaram por mudanças urgentes, como no documento publicizado pela Feneis (2013), em que indicaram sua contrariedade em relação ao disposto pelo MEC no que se refere a essa tendência das “ações inclusivistas” e, paradoxalmente, na manutenção de práticas excludentes frente a esse povo: “*nada sobre nós sem nós*”.

Cumprе destacar ainda que os processos de letramento de ouvintes e surdos passam por processos totalmente distintos e enfatizamos que não há possibilidade de articulação dos mesmos, de modo satisfatório, numa mesma sala de aula (a literatura na área aponta vários estudos a respeito, tanto em nível nacional como estrangeiro). Implicações como estas estendem-se, obviamente, ao Ensino Superior, ainda que com algumas especificidades.

Como é (ou pode ser) do conhecimento de todos, a história da educação de surdos está repleta de casos de fracasso escolar desses sujeitos, principalmente pelo fato de não ter havido políticas públicas efetivas e que, verdadeiramente, respeitassem tais particularidades e não fizessem das mesmas um desdobramento em processos de desigualdade. Negar as diferenças, neste caso, pode ser tão cruel (ou mais) do que submeter o povo surdo à completa exclusão dos bancos escolares. Assumir a identidade e requerer tratamento específico, no caso das chamadas minorias, não significa uma ideologia separatista. Pelo contrário, esse clamor implica numa “distinção positiva” pelo que a diferença biológica impõe e também para a concessão da igualdade de direitos, quando as desigualdades prevalecem. *O povo surdo, em toda sua pluralidade, clama por inclusão, mas não pode mais aceitar um único modelo como regra absoluta*. Prova disso é a inserção de seus pleitos no item 4 no PNE, que prevê 3 modelos de escolarização para os surdos: 1. escolas bilíngues, 2. classes bilíngues e 3. classes regulares e que sustenta no item 4.7:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014, p. 56)

O Plano Municipal de Educação de Campinas, por exemplo, entre outros aspectos, corrobora o PNE no item de mesmo número:

4.7 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da estratégia 4.7 da Lei nº 13.005/14; bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (PMC, 2015, p. 7)

Assim, com urgência, o direito a uma educação pública de qualidade para as crianças e adolescentes surdos precisa ser garantido para além dos textos legais e é fundamental que se rompa um círculo de políticas que negam as vozes surdas, assim como o desejo e concepções de muitos de seus pais.

No que se refere mais especificamente à inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, marcadamente na UNICAMP, é ainda insignificante o número de estudantes surdos que ingressaram em cursos de graduação. Em uma pesquisa para um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, com levantamento de dados junto à COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP), Silva (2015) apurou que de 2005 a 2015, 95 candidatos se autodeclararam deficientes auditivos na ficha de inscrição do vestibular da UNICAMP.

O termo deficiente auditivo é o que consta na ficha; não há o termo surdo. Posteriormente à inscrição, o candidato é convocado para uma entrevista na qual deve apresentar um laudo médico que comprove sua declaração e informar qual recurso necessita para a prova. No caso dos surdos (ou deficientes auditivos como nomeados pela COMVEST), o candidato tem direito a Intérprete de Língua de Sinais. Dos 95 inscritos nesse período estudado, somente 2 foram aprovados no vestibular, sendo um no curso de Educação Física e outro no curso de Engenharia Mecânica. Não foi possível, segundo a autora, pelos dados fornecidos pela COMVEST, saber se esses candidatos que ingressaram eram ou não usuários de Língua de Sinais. Para refletir sobre os dados, questionamos como Bruno (2011, p. 547): “O vestibular tem se constituído a porta de entrada, gargalo ou situação de promoção da exclusão/inclusão de pessoas surdas?” Além disso, tendemos a concordar com o fato de que o exame vestibular, nesse formato atual, mais afasta os estudantes do que os aproxima dos cursos de graduação.

Medidas como a oferta de intérpretes para a prova do vestibular parecem ser insuficientes para permitir o ingresso desses estudantes. Outras medidas, embora discutidas e apresentadas à COMVEST, por representante dos grupos de pesquisa em surdez da Faculdade de Educação, lamentavelmente, ainda não foram atendidas e nem estavam em vias de elaboração até o último ano³.

³ Ver detalhes desse histórico em Souza, R.M. Breve revisão das iniciativas da UNICAMP para o cumprimento do Decreto 5626/2005: do Primeiro ao Terceiro GT LIBRAS. In LINS, H.A.M.; SOUZA,

Vale destacar que há experiências de ações para a acessibilidade do surdo à universidade, desenvolvidas por outras universidades públicas, como UFGD, por exemplo, que buscou uma renovação pedagógica que atendesse aos princípios da diversidade, heterogeneidade e interculturalidade, e adotou a Língua Portuguesa como segunda língua para a população indígena e para os surdos, não só exames vestibulares, mas também no decorrer dos cursos (BRUNO, 2011). A mesma medida de acessibilidade é verificada no vestibular para o curso de Letras-Libras a distância, bacharelado ou licenciatura, da UFSC, no qual a prova de Língua Portuguesa é diferenciada para surdos e ouvintes: “como língua materna para ouvintes e como segunda língua (L2) para os surdos” (UFSC, 2015, p.6). Além dessa iniciativa, outras universidades inovam e se destacam nas ações para permitir a real acessibilidade dos surdos ao ensino superior:

Os vestibulares da UFSC e da UFPA possuem particularidades que os destacam da maioria das universidades e faculdades brasileiras. Em ambas, quando pessoas surdas, fluentes em Libras, inscrevem-se para concorrer a uma de suas vagas, têm a opção de ter sua prova toda traduzida em Libras e reproduzida individualmente, por meio de vídeos, em computadores da universidade para esse fim. Procedimento bastante diferente do que ocorre na maioria do país, em que os surdos têm a opção de ter a presença de um tradutor/intérprete de Libras que, às vezes, traduz toda a prova, ou só as informações transmitidas aos demais candidatos ouvintes ou, ainda, é realizada a tradução de palavras “soltas”, isoladas e sem contexto, o que contribui de maneira pouco efetiva para uma compreensão com qualidade (ROCHA, 2015, p. 55).

A apresentação da prova em Libras é uma reivindicação de longa data do povo surdo, uma vez que permite ao candidato realizar a prova inteiramente em sua língua e não apenas a leitura da instrução da prova ou trechos de enunciados realizada pelo intérprete.

Em 2017, pela primeira vez, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) garantirá que o candidato surdo realize a prova em sala separada, na qual terá acesso a um vídeo, contendo as questões traduzidas para Libras⁴.

Nenhuma dessas ações foi ainda plenamente discutida para se pensar na acessibilidade do surdo, nos cursos de graduação da UNICAMP, uma vez que requer uma mobilização ampla da comunidade acadêmica e também dos setores responsáveis pelo vestibular, mais especificamente da COMVEST.

Na Pós-Graduação, há uma experiência distinta e afirmativa que vale destacar. Como as unidades têm autonomia para decidir sobre o processo seletivo para os cursos de Mestrado e Doutorado, algumas ações de promoção da acessibilidade têm sido adotadas pela Faculdade de Educação nos últimos 10 anos. Assim, ao ter seu projeto aceito por um grupo de pesquisa, o candidato surdo passa então para a segunda fase do processo seletivo, a prova escrita, como os demais candidatos. Nessa etapa, o candidato tem a tradução para Libras do enunciado da

R.M.; NASCIMENTO, L.C.R.(orgs). Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngues para surdos. 2016. Disponível em: <https://issuu.com/ebooklibrasunicamp/docs/ebook2016>. Acesso em 06/06/2017.

⁴ <https://enem2017.biz/enem-2017-prova-em-libras/>

prova. Essa tradução é realizada no momento da prova por um intérprete de Libras/português. A seguir, o candidato responde a prova em Português escrito e também em Libras, sendo que a segunda versão é registrada em vídeo. No momento da avaliação, os professores comparam as respostas das provas em Português e em Libras, com a ajuda de um intérprete e consideram complementares as respostas das duas avaliações. A entrevista também é realizada em Libras, com a tradução para a banca examinadora.

Esses procedimentos são a concretização do discurso da diferença em práticas que possibilitam a equidade de direitos mínimos garantidos aos surdos, no que diz respeito à acessibilidade à universidade. A Faculdade de Educação pôde contar até o momento com o ingresso de 5 estudantes surdos no Mestrado e 1 no Doutorado. Além disso, nos últimos 3 anos, houve uma mudança também na realização da prova de língua estrangeira para o curso de Mestrado, sendo que o Programa de Pós-Graduação em Educação passou a aplicar uma prova de Língua Portuguesa para os estudantes surdos, por considerar esta como sua segunda língua, em observância ao Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Obviamente, não só no acesso deve-se considerar a singularidade dos estudantes surdos, mas também ações são necessárias para garantir sua permanência e conclusão com êxito de sua Pós-Graduação.

Para tal, intérpretes qualificados devem acompanhar os pós-graduandos surdos nos momentos de aula e o registro em vídeo das aulas também permite que esses estudantes tenham acesso ao conteúdo das aulas, em momento posterior, para estudo e reflexão. Neste sentido, alguns esforços têm sido empreendidos por parte da instituição, ainda que certamente possam avançar.

Finalmente, gostaríamos de salientar que nesse percurso aquele aqui foi apontado, desde o I Setembro Azul até o V, militantes e pesquisadores surdos e ouvintes não perderam de vista que “[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 2001, p.9). Assim, desde a educação básica até o ensino superior precisamos estar bastante atentos para as camuflagens e armadilhas que a chamada inclusão nos coloca, cotidianamente, em nosso papel de professores, gestores ou como famílias e estudantes. Numa sociedade capitalista, altamente sofisticada em sua complexidade de manutenção, que fundamentalmente exclui para incluir pessoas, como condição de sustentação dessa ordem social calcada na desigualdade, a sedução por caminhos simples, fáceis, harmoniosos e supostamente belos ou generosos da inclusão, não pode nos fazer ingênuos e reféns sobre o caráter ilusório desse processo, em grande parte das vezes.

Novas formas de colonialismo são constantemente engendradas, nesse bojo da imposição de um pensamento único e universal, de uma única antologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, como nos ensina Sousa Santos (2009). Reconhecer, portanto, que esse processo colonialista imprimiu (e continua a imprimir) uma dinâmica histórica de dominação política e cultural, impondo à sua visão etnocêntrica os saberes do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais, torna-se tarefa inicial para o

enfrentamento dos processos de legitimação da dominação, da exclusão e da limitação dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05. 05. 2017>.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/politicas-afirmativas-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 04.06.2017.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LADD, P. **Understanding Deaf culture**: In search of Deafhood. Bristol: Multilingual Matters. 2003.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, 2013. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em junho de 2017.

PMC (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS). Plano Municipal de Educação: Lei LEI Nº 15.029 de 24 de junho de 2015. Disponível em http://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Campinas-Lei-n-15.029-24_06_2015.pdf

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para o ingresso em Universidades Federais**. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SAWAIA, B.B. (Org.). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B.B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, N. L. **Professores surdos e professores de surdos**: Uma formação im-possível?. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. UNICAMP, 2015.

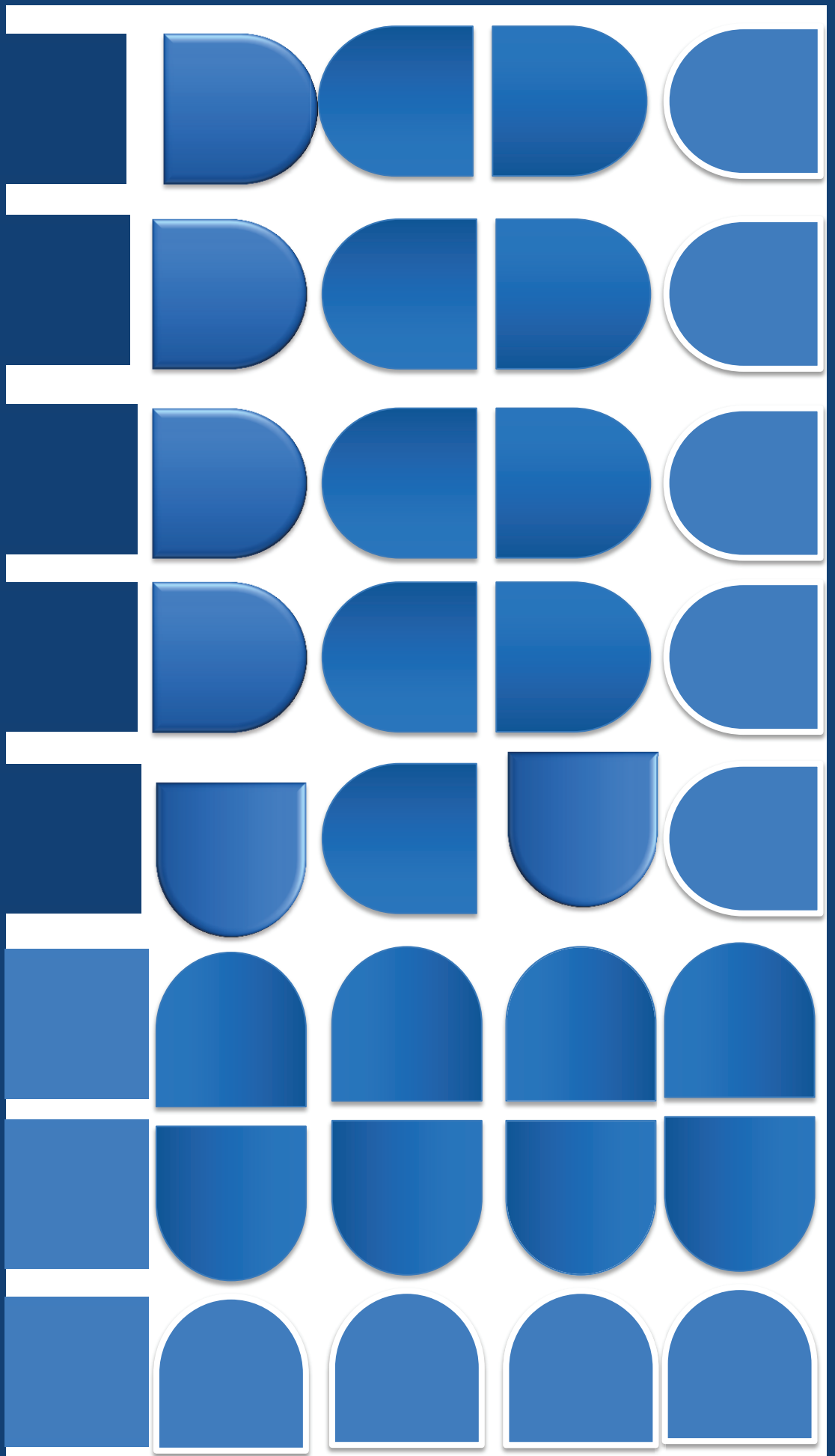
SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Edital do Vestibular de 2015. Florianópolis, 2015. Disponível em:
<<http://www.vestibular2015.ufsc.br/editais-e-resolucoes/>>. Acesso em: 01 set. 2015.

Revisão

Heloísa A. Matos Lins
Lilian C.R. Nascimento
Lilian Ferreira (Libras)

PREFÁCIO



PREFÁCIO

*Orquídea Coelho*¹

O convite para prefaciá-la obra “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização”, a qual conta com textos de vários autores, organizados sob a responsabilidade de Heloísa Matos Lins, Lillian Cristina Nascimento e Regina Maria de Souza, apresentou-se como um desafio interessante para mim. Este surgiu, visto tratar-se de uma perspectiva focada na necessidade de afirmatividade das ações, motivada pelas interrogações que nos colocam os mais recentes propósitos e leituras políticas de intervenção educativa e social, em torno do conceito de inclusão e dos seus distintos usos e consequentes modos de expressão, bem como respetiva articulação com os direitos linguísticos, culturais e educativos dos Surdos. Ora, este pressuposto, levou-me a desejar refletir sobre a origem e história do movimento inclusivo.

Para isso, importa recuarmos um pouco no tempo e recordarmos que as políticas educativas foram influenciadas nos anos 80 do século XX pelo movimento integracionista, o qual teve a sua maior expansão a partir de dois documentos, o *Warnock Report* (1978) e o *Education Act* (1981). O primeiro, um relatório resultante de um estudo realizado no Reino Unido sobre a intervenção realizada à época, maioritariamente assistencialista e institucionalizada, junto de crianças e jovens então designados como “deficientes”, tendo sido então, propostas a designação alternativa de crianças e jovens com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), bem como a sua integração nas escolas de ensino regular. O segundo, constitui a lei fundamental educativa que surgiu, no Reino Unido, em consequência do primeiro.

Esta perspectiva integracionista, plasmada no *Education Act*, teve como efeito deslocar o foco reabilitador para a escola regular, recorrendo a apoios, adaptações e ajustamentos, para que alguns alunos pudessem participar nos programas já existentes. Contudo, contribuiu, em grande parte, apenas para colocação física de alunos com NEE e não criou uma escola capaz de acolher todos os alunos. Em contrapartida, normalizou e segregou através da Educação Especial e da Educação Compensatória. Esta corrente e as práticas que lhe foram associadas, rapidamente alastraram e passaram a ser adotadas por diversos países da Europa e da América.

Entretanto, a perspectiva da inclusão emergia de alguns modos de pensar e refletir sobre a educação que consideravam fundamental assegurar os direitos de todos a uma educação de qualidade, tendo em conta, não uma finalidade normalizadora dos sujeitos, mas a consideração e o respeito pelas suas singularidades grupais e individuais. A Declaração de Salamanca (1994) constitui o documento-charneira do movimento da escola inclusiva. No seu capítulo I (Novas conceções sobre Necessidades Educativas Especiais),

¹ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação / Universidade do Porto - Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

ponto 7, pode ler-se: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”.

Especificamente, no que aos surdos diz respeito, não podemos deixar de referir os documentos e recomendações, da Federação Mundial de Surdos (1991 e 1995), da União Europeia de Surdos e do Parlamento Europeu (1988, 1998, 2001), igualmente importantes no reconhecimento dos direitos educativos, culturais e linguísticos dos Surdos, numa perspectiva inclusiva. A Declaração de Salamanca mostra estar em absoluta consonância com os princípios difundidos por estes documentos, ao salientar que “As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância das línguas de sinais como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua de sinais do seu país. (...) é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.” (capítulo II - Diretrizes para a ação a nível nacional, A. Política e Organização, ponto 21).

No que concerne a este último posicionamento em particular, parece-nos imprescindível nunca perder de vista que uma educação verdadeiramente inclusiva deve apontar para finalidades educativas, políticas e filosofias de trabalho que, realmente cumpram esse desiderato, o que, não pode passar, nunca, por comprometer o acesso à informação, à aprendizagem e à construção do conhecimento, mas, antes promovê-los e favorecê-los, de acordo com as necessidades educativas fundamentais que as singularidades e especificidades de cada um exigem.

Em 2004, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) assumiu a Educação Inclusiva como o suporte fundamental para a igualdade de oportunidades para todos, em todos os planos da vida, através do reconhecimento da diversidade e da interculturalidade. A escola inclusiva é uma filosofia e prática educativa emergente comprometida com o acesso a uma aprendizagem de qualidade, em contextos inclusivos, na escola regular, para todos os alunos. É o reconhecimento expresso da heterogeneidade e do direito a uma educação adequada à individualidade e à especificidade. Para tal, os contextos educativos precisam estar plenamente conscientes, comprometidos e preparados competentemente para oferecerem as melhores respostas possíveis e as mais adequadas a cada caso, ainda que isso implique a organização de respostas em formatos não convencionais, tal como está expresso na Declaração de Salamanca. A escola dita “regular” só vencerá o desafio da inclusão se for capaz de corresponder adequadamente aos direitos dos sujeitos e dos grupos, se, como se depreenderá, almejar desenhar e construir respostas que, efetivamente, sejam inclusivas.

Daqui depreendemos, que a inclusão não pode significar um retrocesso ao modelo integracionista, sob pena de estarmos a violar um conjunto de direitos que são de todos. Então, cabe-nos engendrar as respostas que vão ao encontro das necessidades educativas

fundamentais de todos, o que podem, em particular no caso dos surdos, requerer a pertença a uma comunidade linguística de referência, a participação ativa na cultura surda, a presença de modelos adultos surdos que favoreçam uma construção identitária positiva por parte das crianças e jovens surdos, a inclusão em comunidades de pares surdos e ouvintes, bem como o acesso a uma educação e a uma escola bilíngue e bicultural.

Quando falamos de necessidades educativas fundamentais relativamente aos surdos, importa considerar as suas especificidades e singularidades linguísticas e culturais, uma vez que a surdez não é, por nós, analisada como uma falta ou uma perda, mas como uma forma de comunicar, de conhecer o mundo e de viver que se constrói em torno das línguas de sinais e da condição de “ser surdo” (CORREIA; COELHO, 2017). De acordo com as mesmas autoras, considerando os direitos culturais e linguísticos consagrados na Declaração de Fribourg (2007), é possível sustentar a surdez, numa perspectiva educativa, como uma variação cultural/minoritária linguística. Nesse sentido, o reconhecimento da educação bilíngue/bicultural e das línguas de sinais como línguas de ensino/aprendizagem coloca-nos num novo patamar de reflexão a propósito do papel da escola no direito à educação inclusiva dos surdos, enquanto um direito social, cultural e linguístico.

A Declaração de Fribourg postula que o direito a uma educação e a uma formação que respondam às necessidades educativas fundamentais, contribui para o livre e pleno desenvolvimento da identidade cultural, no respeito pelos direitos dos outros e pela diversidade cultural (CORREIA; COELHO, 2017). Nesse sentido, considerando que as “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização” constituem um contributo para a continuidade da discussão destas temáticas, é com elevada expectativa que recomendamos a leitura aprofundada da obra e a reflexão sobre a mesma.

REFERÊNCIAS

BRITISH PARLIAMENT. **Education Act**. London: Her Majesty’s Stationery Office and Queen’s Printer of Acts of Parliament, 1981.

CORREIA, Fátima Sá ; COELHO, Orquídea. **(Nouveaux) regards sur la surdité : la situation Portugaise**. 2017. (Artigo submetido para publicação).

PARLIAMENTARY ASSEMBLY RECOMMENDATION 1492. **Opinion of the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities** (Partial Agreement) (CD-P-RR) on the Rights of National Minorities (In particular paragraph 12.xiii on sign languages). 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994.

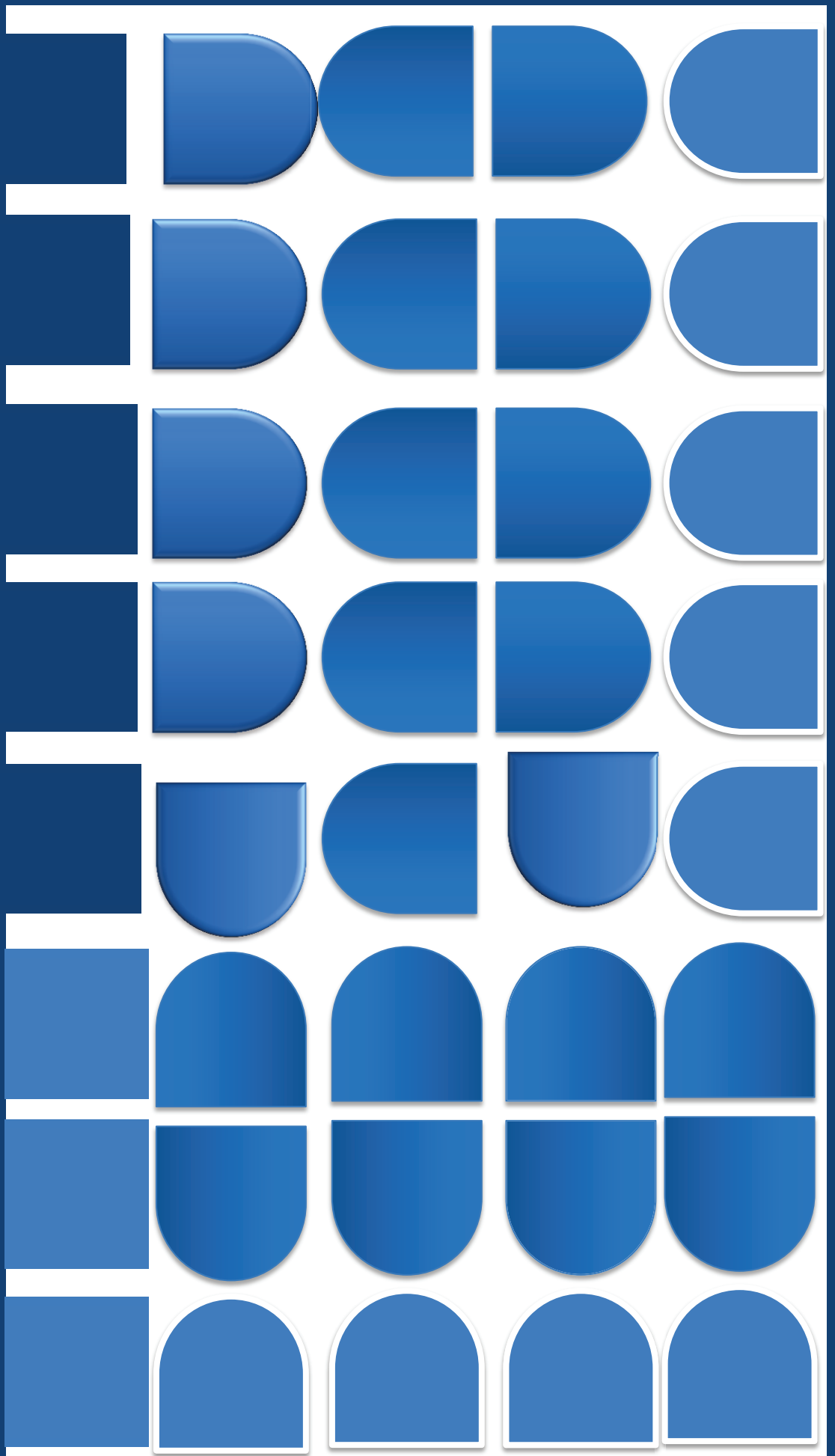
WARNOCK, Mary. **Special educational needs:** report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

WFD. **World Federation of the deaf calls for recognition of sign languages.** In: CONGRESS OF THE WFD,11., 1991, Tokyo, Japan. 1991.

WFD. Resolution of the XII Congress of the World Federation of the Deaf with the theme "Towards Human Rights". In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.

WFD. UN Secretary-General's Boutros Ghali message to the XII WFD Congress. In: CONGRESS OF THE WFD,12., 1995, Vienna, Austria. 1995.

TRANSCRIÇÃO DA MESA



TRANSCRIÇÃO DA MESA SOBRE O V SETEMBRO AZUL: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS SURDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO – 2016

Doani Emanuela Bertan

Componentes:

Regiane Agrella (Coordenadora da mesa)
Dirce Zan (Diretora da Faculdade de Educação)
Luiz Alberto Magna (Pró-Reitor de Graduação)

Regiane Agrella:

“Eu agradeço muito a presença de vocês e toda a participação. Meu sinal é Regiane Agrella eu agradeço à mesa a Dirce Zan doutora que é a diretora da Faculdade de Educação e ao reitor Luís Magna sinal Luís Magna que nós demos o sinal para ele, agora a doutora Dirce nós ainda não demos um sinal nós vamos dar o sinal para ela. Eu agradeço muito a presença de vocês o trabalho que é ações afirmativas para todos os grupos, não somente para os surdos, mas para todos os grupos que precisam de educação para poder entrar na UNICAMP, os negros, os índios entre todos. É muito importante essas ações afirmativas para o ingresso nas universidades. Aqui o título hoje nesse congresso, nesse evento, o que que é? O foco é a discussão sobre a educação de surdos eles vão apresentar, falar um pouquinho cada um. Eu agradeço a presença de todos vocês e a Dirce vai começar com a palavra.”

Dirce Zan:

Bom dia a todos e todas é um prazer recebê-los aqui na UNICAMP para esse evento. Eu começo agradecendo muito o convite para que a direção da faculdade estivesse presente na abertura. É uma honra para nós compomos com vocês essa mesa, agradeço a professora que coordena a mesa Professor Magna que representa a Reitoria e gostaria de inicialmente cumprimentar, em especial, a comissão organizadora desse evento que, em especial, nas pessoas as minhas colegas a professora Lilian Nascimento, professora Heloísa Lins e a professora Regina Sousa que são incansáveis, não só militantes pela causa das ações afirmativas, mas como pesquisadoras importantes do campo e da área da Educação com a perspectiva da inclusão, em especial, da Educação de pessoas surdas. Gostaria também nessa fala Inicial dizer da importância do evento como esse, do Setembro azul na sua quinta edição, no momento em que vivemos em nosso país uma afronta à democracia e uma ameaça a cassação de direitos sociais e direitos trabalhistas amplamente conquistados por diferentes segmentos e grupos do nosso país. Nesse sentido esse evento ganha uma dimensão ainda maior porque é a possibilidade de reafirmarmos, de nos fortalecermos à luta para que a nossa sociedade possa ser cada vez mais plural, que ela possa abarcar as diferenças de uma forma democrática sem que isso represente qualquer tipo de preconceito a inclusão. E também nesse mesmo sentido temos aqui na universidade vivido um processo importante no sentido de abertura da instituição para que essas diferenças sejam também acolhidas e façam parte porque são fundamentais para a constituição de uma universidade democrática e, em especial, tenho a honra de poder comunicar a vocês que, pela primeira vez, o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação está com edital aberto que

começam as inscrições a partir do dia 19 agora e pela primeira vez o edital que contempla cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência. Esse processo foi um processo vitorioso da luta de diferentes sujeitos da faculdade da Universidade na conquista para abertura do nosso programa de pós-graduação. Então convido a todos vocês para que nos ajudem na divulgação para que tenhamos pessoas que estejam em busca da pós-graduação na área da Educação e que possam vir a integrar o nosso programa partir de 2017. Então nesse sentido eu faço aqui as minhas manifestações novamente de cumprimento de desejo de um excelente evento para todos vocês a Faculdade Educação está à disposição convido-os para que possam conhecer as dependências da instituição, que está nessa mesma rua um pouco mais à frente, e que possam vir a participar cada vez mais das nossas atividades na faculdade. Muito obrigada e bom evento para todos.

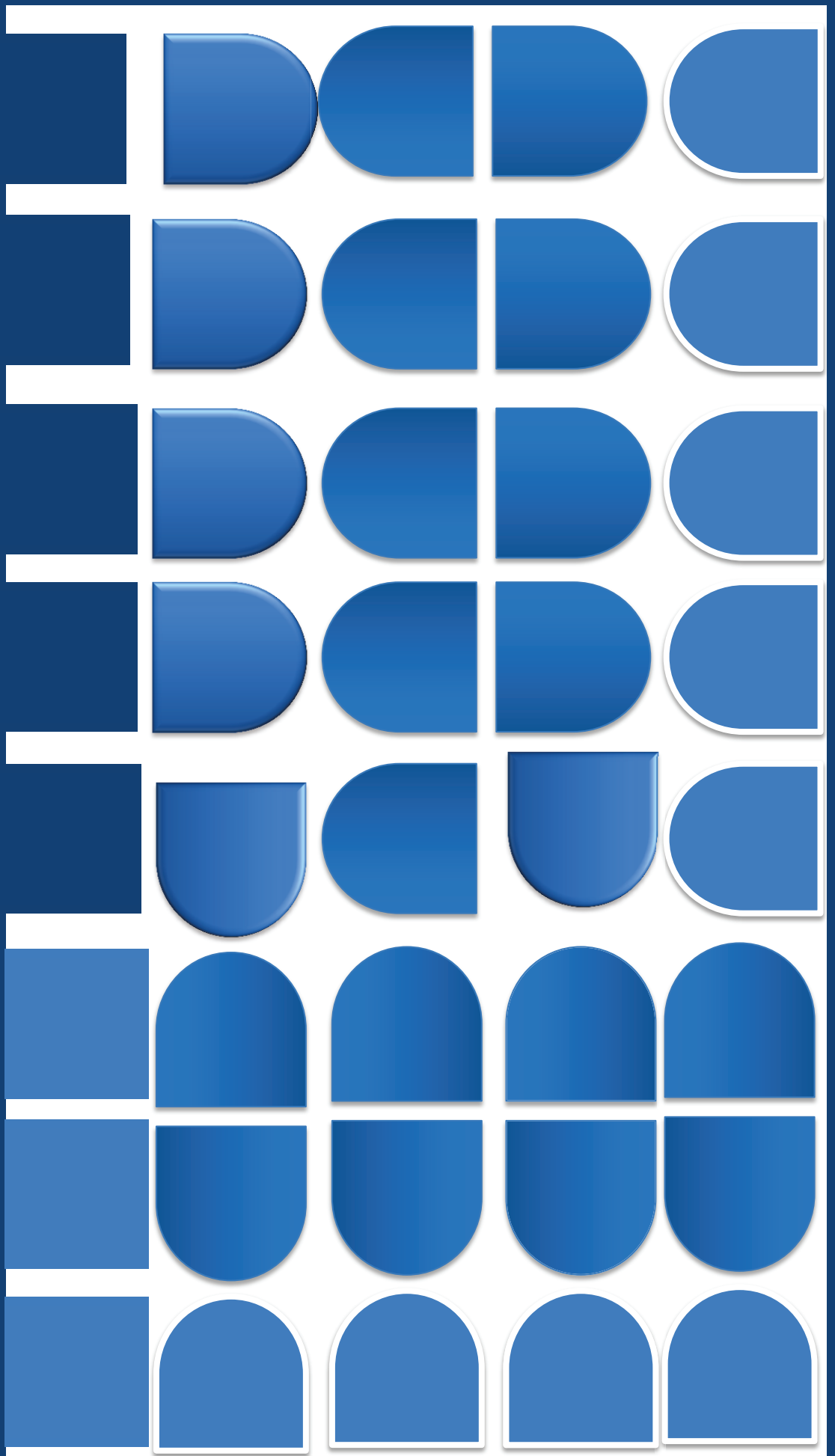
Luís Alberto Magna:

Muito obrigado, bom dia a todos e todas presentes, cumprimento além desta interessadíssima e bastante ativa audiência, os componentes da mesa, a minha colega professora Dirce Zan diretora da Faculdade de Educação e a nossa convidada professora Regiane Agrela da Universidade Federal de São Carlos. Em nome da UNICAMP eu quero dar as boas-vindas a todos desejar um feliz e muito produtivo, que certamente será pela programação que teve a oportunidade de receber, evento que se inicia em seguida a esta mesa de abertura. Quero cumprimentar as organizadoras, professora Lilian Nascimento, Professora Regina Maria de Souza e também estender os meus cumprimentos a professora Heloísa e demais componentes da faculdade de educação da nossa universidade, unidade esta que tem sido um apoio inestimável a todas as ações relacionadas à educação superior na nossa universidade. A Faculdade de Educação pelas suas características e pelo seu objeto de estudo específico tem sido um esteio na condução da qualidade do ensino aqui ministrado na nossa universidade para a formação de recursos humanos, especialmente aqueles diretamente relacionados com a ascensão e o desenvolvimento da nossa sociedade, na nossa coletividade, por meio da educação e assim galgar maiores oportunidades inclusive do ponto de vista material na sua existência. Falo da formação de professores, por exemplo, o nosso país continua ainda extremamente carente e necessitado desse tipo de profissional e as orientações e diretrizes que são criteriosamente estudadas e propostas na Faculdade Educação tem certamente servido para que a nossa Pró-reitoria e a Pró-reitoria de Graduação, responsável pela coordenação dos cursos de formação profissional superior da nossa universidade, possa avançar e até iniciar um processo sustentado de inclusão no sentido mais amplo das diferentes necessidades, das diferentes pessoas que requerem uma atenção e particularidades que devam ser atendidas para que atinjam plenamente a sua incorporação nas atividades acadêmicas no ensino superior. Refiro-me não somente a questão socioeconômica ou étnico-racial, mas especificamente à questão entre outras, dos surdos, tendo em vista que nesta gestão eu tive a honra de iniciar as nossas primeiras e, reconheço ainda e um tanto quanto tímidas, porém seguras ações, para promover definitivamente a inclusão de surdos no ensino superior da nossa universidade. Eu tive durante todo esse desenrolar de ações necessárias e as dificuldades naturais que todos devem imaginar na implantação de um serviço, que não é muito simples no serviço público, e ainda, nem tão simples para o gestor que não têm a familiaridade com as especificidades que esse serviço requer, mas como disse na introdução a minha fala, estamos numa universidade que apresenta pessoas extremamente qualificadas e capacitadas em muitos ramos do conhecimento e em muitas atividades tais como a faculdade de educação que

mais uma vez se fez presente no encaminhamento de como isso poderia ser feito, assim como, a Faculdade de Ciências Médicas que é a minha faculdade de origem já que pertencço ao quadro docente da Medicina aqui na nossa universidade que conta com um centro de estudo e pesquisa em reabilitação, Centro esse que, congrega pessoas igualmente capacitadas para prestar a orientação necessária e ao mesmo tempo se aliar nos serviços cotidianos da inclusão dos nossos alunos surdos. E ao longo desse tempo fomos aprendendo, até com a experiência de outras universidades, como isso deveria ir sendo implantado e nesse aprendizado desenvolvendo o jeito próprio da UNICAMP em tratar com essa questão buscando sempre a maior eficiência. Muita coisa nós aprendemos entre elas quando digo nós, particularmente eu, que sou absolutamente iletrado em Libras, essa foi até uma pergunta Inicial que a professora disse me fez logo que aqui chegamos, porém eu tenho a satisfação de ter uma a filha professora de educação física que é alfabetizada em libras e ela utiliza essa sua capacidade para tratar e orientar no treinamento físico alunos surdos e isso me orgulha muito. Quem sabe um dia eu aprenda a falar em Libras e poder conversar diretamente com vocês. Confesso que me parece complicado, por isso, dou os parabéns a vocês pela desenvoltura que tem na comunicação através da Língua Brasileira de Sinais. E aprendi que essa língua é a primeira língua que vocês utilizam para se comunicar o que nos remeteu a uma outra questão que a envolve uma outra Pró-reitoria, aqui a Pró-reitoria de pós-graduação, e nós já encaminhamos essa questão para que nos nossos cursos de mestrado e doutorado que exigem a demonstração de proficiência na capacidade de comunicação, oral ou escrita, ou da forma como essa comunicação deve-se fazer em pelo menos duas línguas e nós levamos a esta demanda e isso certamente será regulamentado da maneira como entendemos que deva ser, através do reconhecimento de que libras é a primeira língua do aluno surdo na pós-graduação, e portanto a demonstração de capacidade de comunicação em outra língua o português, que é a língua falada pelos ouvintes na aqui no território brasileiro, seja reconhecida então como uma língua que possa ser utilizada para a demonstração de capacidade de comunicação em duas línguas. No mestrado nós precisamos de duas línguas, no doutorado uma terceira, e aí poderia ser o Inglês, o Francês, enfim, o Espanhol. Mas essa é uma das ações, ou um dos exemplos, que demonstra o quanto nós éramos ignorantes nessa questão. Nunca tinha me ocorrido, por exemplo, e o Guilherme que está aqui presente me ensinou isso, a necessidade de que as aulas sejam traduzidas e, ao mesmo tempo, elas sejam armazenadas em imagens por filmagem e porque não é comum isso é uma coisa aqui é tão simples de ser percebida, mas um leigo como eu não tinha essa capacidade essa extensão de compreensão. Ao fazer uma anotação ou se desviar um pouco do tradutor, perde-se alguma coisa daquilo que foi comunicado naquele momento. Então nós, com base nesta demanda, que só podia ter acontecido através daqueles que necessitam desse tipo de prestação de serviço, nós passamos então a treinar servidores colaboradores, para que toda a tradução das aulas nas quais esteja presente pelo menos um aluno surdo seja integralmente filmado e essa tradução disponibilizada em filme através da internet para que em qualquer lugar que se encontra o nosso aluno ele possa ter acesso ao conteúdo da aula que ele assistiu e revê-la tantas vezes quantas necessárias. Essas são algumas das poucas ações, mas acredito eu, extremamente relevantes que nós temos nos esforçado para prover a inclusão plena dos alunos surdos aqui na nossa universidade. Espero que estejamos de fato trilhando a rota correta e possamos continuar com segurança ampliando esse tipo de atenção aos nossos alunos surdos e assim desta forma concluir de maneira bastante proveitosa a plena inclusão. Portanto para mim uma dupla honra, hoje, nesta manhã, a de estar aqui tendo a oportunidade de

me dirigir a vocês por esses breves minutos e poder contar da suprema honra que tive de estar à frente de um projeto tão meritório e que tem nos trazido tanta satisfação, tanto orgulho e ao mesmo tempo tem nos comovidos bastante ao longo dessa trajetória. Contamos sempre com vocês as críticas de vocês são extremamente necessárias, pois como disse somente aqueles que têm essa vivência é que são capazes de nos apontar quais são os ajustes necessários para que a atenção e a capacidade plena de comunicação possa ser atingido. Desejo a todos um feliz eventos e, certamente, os resultados de eventos desta natureza eles acabam tendo consequências dessas ações aqui me referir. Um bom dia a todos e agradeço enormemente a oportunidade de poder ter me dirigindo a vocês nesta abertura, obrigado.

CAPÍTULO 1



CAPÍTULO 1

FAMÍLIA DE SURDOS SEM LIBRAS! ATÉ QUANDO?

Shirley Vilhalva
Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva

*Minha filha entrou no meu mundo quando ela nasceu. Eu
entrei no Mundo dela quando aprendi Libras.*
Samuel Camargo

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

O presente capítulo se originou da “Oficina para/sobre família de surdos”, realizada no evento Setembro Azul da UNICAMP. Esse acontecimento é um marco para o movimento surdo brasileiro, já que é possível reunir muitos surdos, familiares e apoiadores ouvintes; é um dos eventos que acontece em todo o Brasil, trazendo demandas da comunidade de Libras.

O momento da Oficina foi oportuno para destacar a questão da família bilíngue, que aos poucos vem se solidificando nas legislações, como no *Plano Nacional de Educação*, que propõe um trabalho “família na escola”; dessa forma, há um investimento também quanto à participação das famílias bilíngues e das não bilíngues no processo educacional, em relação à formação da cidadania e à diversidade de seus filhos. A temática de como entender a família bilíngue que tem filhos surdos utentes da Língua de Sinais é muito importante, porque há uma grande necessidade de compreender que a aquisição da Língua de Sinais é imprescindível e de responsabilidade da família, para a construção de um ambiente linguístico visual, porque é a língua que forma a base cognitiva da criança. Quando a família deixa de cumprir o seu papel e passa a responsabilidade para a escola, a criança surda é prejudicada, pois terá uma aquisição tardia da Língua de Sinais, um atraso no seu aprendizado e, conseqüentemente, na escrita da segunda língua – no caso, a língua portuguesa.

Em relação à família não bilíngue, ou seja, aquela que tem filhos ouvintes que estudam com crianças surdas, é importante esclarecer que, muitas vezes, as crianças vão aprender a Língua de Sinais na escola e passam por um processo de aprendizagem de uma segunda língua. Não há necessidade de preocupação extrema por parte dos pais ouvintes. Tampouco precisam pensar em retirar seus filhos da escola devido à oferta da Língua de Sinais, pois a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, garantida pela Lei 10436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada através do Art. 22 do Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) e também contemplada no *Plano Nacional de Educação* – Lei 13005/14, especificamente na meta 4, item 7:

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira e na modalidade escrita da língua portuguesa como

segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22, do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...]. (BRASIL, 2014, p.56)

A primeira autora deste texto, Vilhalva, participou por 12 anos do Projeto: Família Bilíngue e Amigos de Surdos, que se iniciou no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul – uma escola de surdos na qual havia uma Associação de Pais e Mestres (APM) e atuava como as escolas públicas. Porém a escola de surdos trabalhava em parceria com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e com as demais instituições envolvidas com a comunidade da Libras – Universidades, Instituto Federal, Igrejas, Secretarias de Educação, Detran, Conselho de Psicologia, Unintese, “Mabil e Fabas (Grupos voluntários bilíngues)” –, onde se buscava ajuda para orientar as famílias de surdos, tendo em vista a preocupação em comum, voltada à questão do futuro do surdo.

A experiência de Vilhalva vem de sua família, que tem dez surdos; alguns deles casaram-se com surdos e têm filhos ouvintes, que cresceram com a Língua de Sinais como primeira língua e são conhecidos como Codas¹. Durante os últimos 64 anos, entre várias gerações, houve um movimento sistemático em prol da comunidade surda.

Atualmente, Vilhalva realiza um trabalho exemplar com familiares surdos e ouvintes, e até mesmo com profissionais, com intuito de orientá-los sobre a importância da aquisição da Libras para toda a família. Sua militância abrange todo o território nacional, ministrando oficinas, aulas e palestras, e é referência nesta área; destaca-se também o seu trabalho com o Povo Indígena.

A autora em questão enfatiza que a Língua de Sinais é sua nação, as suas mãos são importantes, porque passa uma língua através delas; e também é uma nação, vista com o olhar de territorialidade, pois a língua é o seu território, como as demais pessoas precisam estar em seu território linguístico.

De acordo com Gianotto (2016), o território nasce a partir de uma construção social e se produz através de estratégias de uso e apropriação coletiva de uma determinada área geográfica, com objetivos e cultura específicos. Esse processo de construção do território recebe o nome de territorialidade, “caracteristicamente constituído pelas ações dos sujeitos sobre o lugar” (GIANOTTO, 2016, p. 76). O autor ainda explicita em sua tese que, de acordo com Castells, as identidades sobrevivem a partir de um processo de conceitos, o qual tem como base o conhecimento de um povo específico. “Essas relações são marcadas pelo poder, em que ocorrem resistência e sobrevivência” (GIANOTTO, 2016, p. 76). E, para conservar esses territórios e as identidades, os grupos se restringem. Segundo o autor, é importante destacar ainda que a maneira como acontecem a apropriação e a ocupação dos territórios acaba por influenciar a formação e a constituição das diversas

¹ O termo CODA é o nome designado a crianças ouvintes de pais surdos, termo “utilizado pela Organização Internacional CODA” (QUADROS; PERLIN, 2017, p. 239).

identidades construídas, assim como seus modos de vida nos diferentes territórios. E, para a definição deste termo, Gianotto esclarece que há necessidade de levar em consideração diferentes aspectos: ecológicos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, fundamentalmente.

O território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por um determinado grupo social. Dessa forma, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional” sob gestão do Estado-Nação. (SAQUET, 2004 apud CASTELLS, 1999 apud GIAONOTTO, 2016, p. 76)

As pessoas ouvintes interagem no mundo auditivo ouvindo informações através da fala; por outro lado, o surdo precisa de um mundo visual, de um mundo de informações em Língua de Sinais, de informações visuais. É admissível até imaginar que, às vezes, a família da criança surda pense: ela não ouve, mas tem uma ótima visão. Mas é fácil compreender tudo com essa ótima visão? Isso é possível? Vilhalva esclarece que não é somente através da visão que os surdos se apropriam do conhecimento. A maioria dos nascidos surdos provém de pais ouvintes, e esses pais desconhecem que o filho surdo necessita da troca de experiências visuais, da aquisição da Língua de Sinais e de um ambiente propício onde se construirá a linguagem.

Vilhalva narra uma experiência que está registrada em seu livro *Despertar do silêncio* (2004): ela conta que tem uma filha ouvinte e, quando esta nasceu, percebeu que o sofrimento de uma mãe surda de filho ouvinte é o mesmo de uma mãe ouvinte que tem um filho surdo. Sua filha nasceu ouvinte e ela, mãe, por ser surda, instintivamente esperava uma filha surda, porque sua maior preocupação era a da comunicação. Tendo uma filha ouvinte, ela entrou na fase do “luto”, porque se questionava: Como aconteceria essa troca na língua visual? Como faria para se comunicar com uma criança ouvinte? Ela não sabia o que fazer. E esta mesma prática ocorre com as mães ouvintes, quando têm um filho surdo.

Uma das atividades culturais do Setembro Azul foi a apresentação de uma peça de teatro em Libras: *Fátima, a fiandeira*, na qual as personagens fazem uma volta ao mundo e falam sobre os países que visitaram, como a China e o Egito. Vilhalva, a partir da encenação, procurou esclarecer aos participantes da Oficina que, mesmo tendo estudado, terminado a faculdade, feito mestrado e até tendo estudado muito, sentiu muita dificuldade em entender a peça, que foi apresentada em Língua de Sinais. Vilhalva esclarece que viu em Língua de Sinais a história contada sobre o Egito, a China e outros lugares, percebeu, mas não elucubrou e muito menos associou. Na verdade, recebeu como um *clip* de filme – e explicou durante a sua Oficina que, primeiro, via; mas não conhecia nada. Salientou que, mesmo tendo crescido com a família auxiliando no processo de aprendizado, faltou receber da escola informações acadêmicas em Língua de Sinais. Enfatizou ainda que, se a televisão tivesse acessibilidade ou legenda em Língua de Sinais, e na escola o ensino fosse ministrado em Libras como primeira Língua, muitos surdos que não contam com auxílio da família teriam conhecimento do que acontece no mundo e não sentiriam tanta dificuldade em aprender o português.

Importante destacar que, na realidade, hoje estão sendo utilizados esses fatores acessíveis de comunicação, mas é preciso ter a presença do idioma visual; reforçar a importância da Língua de Sinais caseira; e até efetivar o ensino da Libras. Para melhor ilustrar esse entendimento, Strobel (2008), na sua tese de doutorado, traz um relato muito pertinente de Fernandes para entendermos melhor essa questão:

[...] A mãe adentra o quarto e depara-se com o olhar curioso e angustiado da filha surda, adulta, diante do mapa-múndi. Seus gestos atropelam-se na ânsia de receber uma resposta que a oriente: - Mamãe, os japoneses moram aqui no Japão; aqui é a Alemanha, o país dos alemães; a Itália é o país dos italianos; onde fica o país dos surdos, mamãe? Qual é o meu país? (FERNANDES, 2003, p.26, apud STROBEL, 2008, p.29)

Nessa fala é possível constatar que a menina surda em questão não se sente pertencente a seu próprio país. Como também é possível compreender esse mesmo pensamento na fala de Fomin (2011, s. p.):

A maior dificuldade que os surdos encontram é a comunicacional. Os surdos do nosso país têm sua língua materna, a LIBRAS, mas poucas pessoas sabem esta língua! Para entender melhor a dificuldade que os surdos enfrentam, imagine-se visitando um país onde você não conhece a língua e não consegue se comunicar. É assim que os surdos se sentem, mas com uma diferença: eles estão no seu próprio país!

Assim como o exemplo tanto da menina quanto da fala de Fomin (2011), é possível pensar na criança surda, em uma família de pais ouvintes não usuários da Libras: como ela se sente, como aprende num mundo que não é o visual? É importante considerar a questão da identidade surda, dos sujeitos surdos, pois eles têm os olhos, sentem, têm boca, mas em que país vivem? Nessa questão é preciso destacar um exemplo: o que acontece com familiares que têm apenas um surdo na família? Vilhalva acredita que, para o seu desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e afetivo, foi muito importante ter nascido em uma família de surdos e ouvintes sinalizantes. Mas o que acontece com o surdo cuja família nunca sinalizou, não buscou se apropriar da Língua de Sinais para então se comunicar e interagir com seu filho? O que falta para que a família entenda a necessidade de também sinalizar e estabelecer a comunicação com o filho surdo?

Através da Língua de Sinais, o surdo adquire uma gama muito grande de informações, por isso é muito importante para família pensar em como se organizar e aprender a Libras, que é a base cognitiva da aprendizagem da língua para as crianças surdas. É possível observar que os ambientes familiares ouvintes que acolhem um surdo são sempre iguais: as famílias conversam, oralizam, sem sinalizar – por quê? O fato de os pais desconhecerem a Língua de Sinais e sua importância para seu filho surdo cria um desconforto e uma situação muito complicada dentro do próprio lar. De acordo com Batista e Reis (2011, p.1204):

Muitas vezes isso acontece quando os pais se sentem impotentes diante das barreiras da comunicação com o seu filho, e com isso o filho se torna um estranho dentro de sua própria casa. Uma vez que a maioria dos pais não sabe se

comunicar com seus filhos, desconhecem a Libras, levando a construção de uma comunicação restrita e fragmentada, como somente o uso de mímicas e gestos. Alguns pais alegam medo, principalmente quando o surdo se torna adolescente, pois o surdo sente a necessidade de ser compreendido e isso algumas vezes só acontece fora de casa na comunidade surda.

E, quando os surdos usuários da Libras se encontram em ambientes como associações ou escolas que fazem uso dessa linguagem, não desejam retornar às suas casas, devido à falta de comunicação com suas próprias famílias. A interação, através da Libras, com os integrantes dessas entidades é um aspecto importante para os surdos, como afirmam Batista e Reis (2011, p. 1204):

Neste momento que o surdo procura seus pares, onde o domínio da língua de sinais prevalece, é a partir dessa convivência que se entende e se constrói uma identidade surda, essa ideia não pode ser entendida como uma ameaça para os pais, ao contrário, é nessa interação que o surdo se desenvolve e adquire uma língua, tornando-se mais tarde livre e independente.

Os surdos precisam de uma família que lhes dê orientações das coisas do cotidiano; portanto, seus familiares precisam orientar, passar informações, o que geralmente não acontece, uma vez que acreditam que, por serem surdos, seus filhos *não ouvem mesmo*, mas possuem a visão, e só isso lhes bastaria. Enganam-se, pois os surdos não percebem tudo e sentem falta de um *feedback* visual, o que não acontece. E são tantas as necessidades dos surdos...

Outro exemplo que elucida bem sobre determinada atitude comunicativa: Vilhalva relata que seu pai era militar da aeronáutica, mecânico de aviação. Vivia sempre viajando. Ela estava com uns 4 ou 5 anos de idade, e nessa época sua mãe apontava para o céu, quando passava um avião, e dizia: PAPAI! Vilhalva então olhava o avião e imaginava que o nome do avião era PAPAI. Passou muito tempo para que ela entendesse que tinha havido a separação de seus pais, tendo em vista que o pai sempre se ausentava de casa, por motivo de viagem a trabalho. Um dia seu pai veio visitá-la, e sua mãe falou, gesticulando e indicando para um homem que estava ali sentado: *“Esse aqui é seu PAI”*. Vilhalva respondeu: *“Como assim? O que é pai?”*.

Vilhalva explicou aos participantes da Oficina que nunca haviam comentado com ela o significado da palavra “pai” – nem sua própria professora, a qual sempre lhe ensinava palavras novas. Ela não tinha aprendido o conceito de pai, o significado da palavra “pai”: “nunca havia ouvido e nem convivido”. Portanto, a família precisa pensar em criar ambientes com muitas informações visuais e com Língua de Sinais. Não basta pensar que, para o surdo, apenas o visual é capaz de prover a comunicação, pois ele não consegue aprender tudo apenas com o visual – ele precisa aprender os conceitos, o que exige Língua, a Língua de Sinais.

Muitas famílias delegam a uma única pessoa a função de se comunicar em Língua de Sinais com o surdo, porém é imprescindível que as famílias se responsabilizem por garantir a aquisição dessa Língua para todos os seus membros, principalmente os mais

próximos da criança surda, e tenham o cuidado de que ela também assimile, aprenda e coloque em prática a Libras, pois é muito importante – essencial, mesmo – para que ela cresça, se desenvolva e se sinta acolhida também pelos seus familiares; para que ela seja efetivamente parte deles.

Quando os familiares não têm uma Língua de Sinais, às vezes chamam o filho surdo, fazendo gestos indicativos, orientando para determinadas ações, como sentar para assistir à televisão; ele assiste, porém não assimila as informações que ela lhe fornece naquele momento. Em sala de aula essa criança busca orientação com a professora sobre o que foi visto na televisão, mas ela não consegue esclarecer suas dúvidas, mesmo que se comunique com ele através da Libras, pois não se encontrava presente no momento em que a criança estava assistindo ao programa. O prejuízo é maior ainda para seu aprendizado e para sua interação com o meio, quando ele não pode contar com uma escola que tenha acessibilidade para ele ou quando os professores desconhecem a Língua de Sinais.

A família precisa construir esse ambiente linguístico que é essencial ao processo de linguagem. Devido à lacuna pela falta de comunicação, o resultado final do aluno surdo é questionado pela família, que argumenta que o aluno não aprende porque a escola não ensina. Muitas crianças surdas chegam à escola sem linguagem, porém é responsabilidade da família buscar formas de conhecimento para ensinar a criança na fase de aquisição de linguagem, a fim de que seja possível interagir com a criança e comunicar-se com ela. Se isso não ocorrer, não há como responsabilizar a escola – e, muito menos, o professor – pelo mau resultado da criança na escola.

Uma experiência bem interessante de relatar é um caso na escola CEADA: o Promotor foi visitar a escola e solicitou uma reunião, convocando todas as famílias de surdos. No dia marcado, compareceram apenas alguns pais. O Promotor explicou aos presentes o direito de seus filhos aprenderem a Língua de Sinais, pois é através da aquisição de linguagem que o surdo irá construir sua identidade. É relevante destacar a importância da convivência do surdo, na escola, com seus pares – outros surdos –; melhor ainda, se também puder contar com um professor surdo, tendo em vista que o aluno surdo precisa de um outro surdo adulto como referência/modelo.

Como afirmam Moura, Lodi e Harrison (1997 apud STROBEL, 2013, p. 54):

[...] a criança [no contato com modelos surdos adultos] não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como [também] a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência [...] podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a de ouvinte.

Quando os pais não participam da comunidade surda à qual seus filhos pertencem, ficam sem saber o que acontece no convívio do filho com seus pares em tal comunidade; deixam de receber várias informações que são muito relevantes para os surdos. Um exemplo bastante pontual de encontro da comunidade surda é o “Dia do Surdo”,

comemoração que acontece em muitos países, na maioria deles no mês de setembro, com variação de dias. Aqui no Brasil se comemora o Dia do Surdo em 26 de setembro, instituído por ser a data de inauguração do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 1857. O Instituto está localizado no Rio de Janeiro e foi a primeira escola criada para os surdos no Brasil. O surdo, ao ter conhecimento da comemoração desta data, muito importante para ele, procura em casa compartilhar a notícia com sua família, mas muitos pais desconhecem essa informação, que acaba, infelizmente, não sendo relevante para a família. Porém para os surdos é um dia muito especial, “porque essa data é um marco histórico” para o povo surdo (STROBEL, 2013, p.94).

O livro *Despertar do silêncio*, de autoria de Vilhalva e já referido neste texto, narra a história de vida da autora, relata o quanto ela sonhou em estudar em uma escola de surdos, na qual encontraria colegas surdos como ela. Vilhalva conta que tem uma irmã adotiva da mesma idade, com a qual se comunicava através da leitura labial e de apontamentos. Ambas estudavam juntas, mas Vilhalva não queria depender sempre de sua irmã e buscava a sua independência, pois queria ser livre, ter autonomia. Fez o ensino fundamental I, II e o Ensino Médio em uma escola de ouvintes e, quando estava terminando o Ensino Médio, em uma caminhada se deparou com a sonhada escola de surdos e pediu para estudar lá, porém a escola era só para crianças ou adultos que não sabiam falar. Mesmo assim, ela não desistiu e conseguiu frequentar a escola de surdos como estagiária: estava concluindo o Magistério e se dispôs a realizar um trabalho como voluntária e desenvolver todo tipo de atividade dentro da Instituição, com o intuito de estar com seus pares, buscando a socialização, a comunicação e se envolvendo com seus iguais.

Por outro lado, a mãe de Vilhalva acreditava que ela encontraria o seu espaço no mundo; e esse lugar tão sonhado era a escola de surdos. No início foi bem difícil a adaptação na escola, mas, com o tempo, começou a compartilhar seus conhecimentos com as crianças surdas, até que surgiu a oportunidade de substituir uma professora que havia ficado doente. Nessa escola era proibido usar a Língua de Sinais, impunha-se a oralização. A estratégia utilizada por Vilhalva, com a intenção de alfabetizar os alunos em Língua de Sinais, era fechar a porta da sala de aula, impedindo que a direção da escola tivesse conhecimento do que acontecia em sala; ela então sinalizava e ensinava a Libras para seus alunos, pedindo segredo às crianças. Hoje esses alunos são profissionais atuantes, utentes da Língua de Sinais, trabalham e têm suas vidas independentes.

No Brasil a grande maioria das escolas é bilíngue, porque tem o inglês, o português, o espanhol. As escolas são bilíngues na escrita, porém a Língua de Sinais é “classificada” como inclusão e vista assim por muitas pessoas no Brasil; no entanto, a Libras não pode ser vista como inclusão, já que ela é uma língua completa, tanto quanto o português, e é língua oficial do País, como descreve a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002, p. 1) nos artigos 1.º e 2.º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de

transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Assim, diante do exposto acima, a Língua Brasileira de Sinais, a língua portuguesa, a língua inglesa e os demais idiomas são considerados como difusores de comunicação e não como meios de inclusão.

Tendo em vista que a Libras é uma língua, e é própria da “Comunidade Surda”² brasileira, embora nem toda a sociedade tenha se apropriado dela ou a conheça, faz-se necessário o apoio de um profissional – tradutor/intérprete –, para que haja uma comunicação eficaz entre o surdo e o ouvinte não usuário da Língua de Sinais e vice-versa. Assim o surdo terá autonomia para fazer suas próprias escolhas, deixando de ser dependente de um único profissional.

Os sinais emergentes foram criados devido à necessidade de comunicação, passando para os sinais indicativos, icônicos (sinais que trazem a imagem do seu significado) e os arbitrários (sinais que não mantêm nenhuma semelhança com a realidade que representam). Isso mostra que o uso da Língua de Sinais em diversos espaços leva à evolução linguística.

Um exemplo: o surdo sinaliza em casa com a família, usando gestos naturais ou convencionados dentro da necessidade, construindo uma interação dialógica família-filho. Mas, ao começar a frequentar a escola, são apresentadas a ele novas informações pelo professor bilíngue ou pelo intérprete da Língua de Sinais, porque a maioria dos estudantes vem com seus sinais emergentes; na maioria das vezes, determinado sinal entre os familiares e o surdo em casa é diferente do sinal feito por seus pares na escola. É na escola que acontecem as trocas e até mesmo o sinal convencionado, o qual os surdos usarão na comunicação diária, no espaço interativo, onde eles têm experiências dialógicas no uso de sinais, contendo sua particularidade. A comunicação é distinta, porque envolve, além dos sinais, os gestos usados de forma diferenciada. E, portanto, é necessário que os surdos estejam sempre em contato com seus pares, para que o processo de evolução linguística seja vantajoso para todos.

A comunicação através da Libras, principalmente entre a família e o filho surdo, é imprescindível, tendo em vista que os surdos não precisam de comunicação só na escola, mas, sim, em todas as situações, seja em casa sinalizando ou passando as informações, porque a Língua de Sinais é uma língua que possibilita ao surdo o verdadeiro desenvolvimento intelectual, emocional e social.

² “Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem em um determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar”. (PADDEN; HUMPHIRES apud STROBEL, 2013, p.37)

É importante que a família esteja interessada em estudar mais sobre a comunicação através da Libras, para auxiliar o seu filho no processo de aprendizagem de língua. Assim como o português, que é passado de pais para filhos (ouvintes) por meio da cultura e da aprendizagem, a Libras também precisa ser transmitida aos filhos surdos. Portanto, há necessidade de que os pais ouvintes com filhos surdos aprendam Libras e a oportunizem desde cedo à criança, para que haja a interação dialógica e a comunicação seja eficiente entre eles.

O assunto aqui discutido foi construído por duas professoras pesquisadoras, uma surda, com sua experiência de vida e de trabalho; e outra ouvinte, que passou a fazer parte da comunidade surda há aproximadamente quatro anos, com uma trajetória de muitas desconstruções em relação ao que é o sujeito surdo.

Para a segunda autora, escrever com Vilhalva foi uma experiência riquíssima, tendo em vista o fato de ambas se aproximarem e compartilharem conhecimentos a partir de discussões significativas, que agregaram e permitiram chegar a reflexões importantes e complexas para a execução do presente trabalho.

Diante da descrição da Oficina e das reflexões realizadas ao longo do texto, é possível traçar algumas considerações, estas feitas pela segunda autora, tais como: a ineficiência do sistema de saúde alia-se à falta de políticas públicas que garantam aos pais de nascidos surdos orientações relativas a como agir, ao ter conhecimento de que o filho nasceu surdo, fato que gera um grande problema às famílias. Como narram Batista e Reis (2011, p. 1202):

[...] Sabe-se das barreiras encontradas, desde o momento da descoberta, que é caracterizada pela fase do choque, onde surge a confusão dos sentimentos vivenciados pelos pais; em seguida a família passa pelo processo de decepção, a não aceitação, a revolta, até a chegada do momento de adaptação, onde descobrem as potencialidades de seu filho, a busca pelo conhecimento a respeito da surdez, e o surgimento de novos objetivos.

Os pais em questão enfrentam dificuldades, pois dificilmente encontram o amparo necessário, as informações corretas. Por conta disso, acabam se apoiando em opiniões de profissionais que nem sempre têm o conhecimento necessário para orientar e indicam caminhos muitas vezes errôneos, incentivando a oralização, ao invés da aquisição da Língua de Sinais. A afirmação da pesquisadora surda Agrella (2010, p. 30) comprova esse nosso argumento: “Acredito que os pais ouvintes com filhos surdos, não têm condições de optar pela Língua de Sinais porque são desestimulados pelos próprios médicos. Além disto, desconhecem o mundo visual do surdo [...]”.

O pensamento da primeira autora deste capítulo, Vilhalva, é corroborado por Agrella, e é possível afirmar que se sustenta no que diz a atriz surda francesa Emmanuelle Laborit (1994, p. 59):

[...] Acredito que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a

solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas.

Dessa forma fica evidente que o apoio da família levaria a criança surda a um futuro promissor; sem privações, com nuances de inserção e oferecendo a ela o direito de ter informações, de ser autônoma, ser livre, com condições de lutar por seus direitos com conhecimento, para se sentir plenamente parte de sua própria sociedade.

Que o “Lamento” a seguir possa, em um futuro não tão distante, deixar de ser apenas uma triste e linda poesia, quando os pais ouvintes e seus filhos surdos se unam, para que as mãos não somente se afaguem, mas possam transmitir o dom do amor através das palavras construídas pelos sinais. E que ambos – pais e filhos – possam desfrutar de uma relação mais fraterna, humana e cheia de trocas visuais, onde dois mundos se entrelacem, coexistam e se completem.

LAMENTO OCULTO DE UM FILHO SURDO

Oh! Como eu queria:

- Que você ouvisse minhas mãos te chamando e te dizendo como sinto, e em que momento você poderia me responder em sinais como uma melodia preferida...

- Que você ouvisse os meus murmúrios no acaento de seus braços, enquanto nossos olhares e mãos se encontram em momentos fraterno e materno.

- Que cada sinal que fizermos você, mamãe, você, papai, e você também, família, nunca deixassem apagar do seu coração as nossas conversas na Língua de sinais.

- A minha emoção é construída no idioma visual e assim que chega batendo forte tudo que meu coração sente por você quando você sinaliza.

Sei que vocês me amam como eu os amo.

Sentem o que eu sinto...

Só vocês poderão enfrentar tudo junto com seu amor em sinais.

Mas, por outro lado, gostaria de saber qual é seu medo quando não aceita minha maneira de me comunicar.

Por que não se entrega, se acredita em mim como seu filho/filha?

Quero ser o que você espera...

Tudo começou por causa de um amor filial e não permita terminar simplesmente por um acaso.

Espero conseguir o seu aceite e ser meu pai linguístico desde a mais tenra idade.

Assim, entre sinais no ar, um olhar de admirar que nossa melodia estará em nossa comunicação e estarei esperando meus pais bilíngues sempre que possível no mesmo lugar do meu coração.

Shirley Vilhalva

REFERÊNCIAS

- BATISTA, T. P. M.; REIS, J. G. A família de estudantes surdos: e a importância da comunicação em Libras para processo de aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., Londrina/PR, 2011. p. 1201-1213. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/113-2011.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- BRASIL. Lei N. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2006.
- BRASIL. Decreto N. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 abr. 2006.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- FOMIN, C. Acessibilidade para os surdos. 28 de fevereiro de 2011. In: RIOS, F. **Acessibilidade na prática**. Disponível em: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/acessibilidade-para-surdos/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- GIANOTTO, A. O. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fator de desenvolvimento local em contexto de territorialidades**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/43024612-Adriano-de-oliveira-gianotto-ensino-da-lingua->

brasileira-de-sinais-libras-como-fator-de-desenvolvimento-local-em-contextos-de-territorialidades.html>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 239. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2013.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. *E-book*. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CAPÍTULO 2



CAPÍTULO 2

DAS LEIS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS ÀS (IM) POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

*Leandro Calbente Câmara
Regina Maria de Souza*

A lei não é feita para impedir tal ou qual tipo de comportamento, mas para diferenciar as maneiras de torcer a própria lei

Michel Foucault

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

Resumo: A proposta do presente capítulo é fazer uma análise inicial do processo de regulamentação jurídica da Libras e da educação bilíngue no Brasil. Tratar-se-á de uma pesquisa documental a partir da discussão dos principais marcos jurídicos (leis e decretos) e de três documentos editados, ou solicitados, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no final do século XX e início do século XXI. A principal ferramenta conceitual de análise desse material é a noção de ilegalismo, proposta pelo filósofo francês Michel Foucault. Considera-se a hipótese de que as leis, em si mesmas, não garantem direitos e a tradução das leis em práticas depende de um vigoroso e contínuo movimento reivindicatório das comunidades surdas organizadas. Por isso, defende-se que a edição de leis não garante, por si só, a efetivação das propostas bilíngues tais como preconizadas pelo movimento surdo, já que o discurso jurídico é politicamente interpretado. E tampouco o Direito, como campo disciplinar de saber-poder, é uma instância que promova a justiça ou a alteração das práticas sociais existentes.

Palavras-chave: Surdez. Bilinguismo. Ilegalismo. Movimento surdo. Direito.

FROM THE LAWS REGARDING THE INCLUSION OF THE DEAF TO THE (IM)POSSIBILITIES OF CHANGE IN SCHOOL PRACTICES RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF BILINGUAL EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This chapter aims to conduct a preliminary analysis of the process of legal regulation of Libras and bilingual education in Brazil. To that end, we examined documents constituting the main legal basis (laws and decrees) as well as three documents edited or commissioned by the Ministry of Education and Culture (Ministério da Educação e Cultura – MEC) at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries. The main conceptual tool for this analysis is the notion of illegalism as proposed by French philosopher Michel Foucault. Our hypothesis is that laws *per se* do not guarantee rights; the transition of laws into actual practices depends on a vigorous and continuous effort by organized deaf communities. Therefore, we hold that, since legal speech is politically interpreted, and Law, as a discipline of power-knowledge, hardly promotes justice or alters existing social practices, the issuing of laws in and of itself is no guarantee of the implementation of bilingual proposals as defended by the deaf movement.

Keywords: Deafness. Bilingualism. Illegalism. Deaf movement. Law

DE LAS LEYES PARA LA INCLUSIÓN A LAS (IM)POSIBILIDADES DE CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN BRASIL

Resumen: La propuesta de este capítulo es hacer un análisis inicial del proceso de reglamentación jurídica de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) y de la educación bilíngüe en Brasil. Se trata de una investigación documental que discute los principales marcos jurídicos (leyes y decretos) y tres documentos editados, o solicitados, por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a fines del siglo XX y a comienzos del siglo XXI. La principal herramienta conceptual de análisis de ese material es la noción de ilegalismo, propuesta por el filósofo francés Michel Foucault. La hipótesis de trabajo es que las leyes en sí mismas no garantizan derechos; la traducción de las leyes en prácticas depende de una vigorosa y continua reivindicación de las comunidades sordas ordenadas. Por eso se defiende que la edición de leyes no garantiza por sí sola la ejecución de las propuestas bilíngües defendidas por el movimiento de sordos, puesto que el discurso jurídico es políticamente interpretado y el Derecho, como campo de saber y poder, es una instancia que promueve la justicia o el cambio de las prácticas sociales existentes.

Palabras clave: Sordera. Bilingüismo. Ilegalismo. Movimiento de sordos. Derecho.

INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, o movimento surdo brasileiro ganhou força e intensificou sua luta por mudanças na maneira como estava organizado o sistema escolar que atendia pessoas surdas em nosso país. Esse acontecimento fez com que diferentes instâncias do governo brasileiro produzissem leis que passaram a reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo educativo e formativo das pessoas surdas, e promoveram mudanças na organização das escolas que atendiam pessoas surdas. Foi no interior desse movimento que a chamada Educação Bilíngue¹ ganhou legitimidade jurídica e respaldo legal no Brasil.

¹ O conceito de educação bilíngue para pessoas surdas pode ser definido de diversas maneiras, inclusive de modos bastante antagônicos entre si. Ainda assim, de forma geral pode-se dizer que a educação bilíngue parte do “fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visuoespacial, a língua de sinais brasileira determina uma reestruturação da forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngües, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais”. Além disso, “para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira. [...] A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é

Assim, a proposta do presente capítulo é traçar uma breve genealogia desse processo de regulamentação jurídica da Libras e da educação bilíngue no Brasil, a partir da análise dos principais marcos jurídicos e pedagógicos relacionados com essa temática. O principal instrumento de análise desse material é o conceito de ilegalismo, proposto pelo filósofo francês Michel Foucault.

Formulada pela primeira vez durante o curso ministrado no *Collège de France* entre 1972 e 1973, “a noção de ilegalismo [...] é a ideia de que a lei não se destina a ser estritamente aplicada, mas a gerir as margens de legalidade, sendo um instrumento de gestão”. Isso porque, para Foucault (2016, p. 261), “os ilegalismos são generalizados. Por toda a sociedade, as diferentes camadas sociais praticam jogos estratégicos em relação à lei, às normas [legais], à ordem, aos desvios e à desordem”².

Por isso, a lei não deve ser entendida como um mecanismo discursivo que visa à regulamentação do justo e do injusto, mas como um dos elementos que possibilitam a estruturação das relações de poder no interior da sociedade, de modo a garantir o contínuo exercício do governo³ e do assujeitamento dos indivíduos. Assim, as leis seriam mobilizadas por determinadas práticas de poder, de modo a organizar o campo dos ilegalismos aceitáveis (que não serão punidos) e dos ilegalismos inaceitáveis (que serão punidos): “Na gestão dos ilegalismos, trata-se de impedir a ocorrência de algumas ilegalidades e de deixar que outras sejam realizadas” (FONSECA, 2012, s. p.).

É por essa razão que Márcio Alves Fonseca (2012, [s.p.]) defende que, em uma perspectiva foucaultiana,

verdadeiro” (QUADROS, 2012, p. 195 e p. 197). Assim, podemos dizer que uma educação bilíngue não se limita a incluir intérpretes de língua de sinais ou momentos de atendimento educacional especializado como instrumento complementar de formação, mas implica em uma verdadeira transformação de todo o processo de escolarização dos alunos surdos.

² Posteriormente, o conceito de ilegalismo foi retomado em *Vigiar e punir*, onde se tornou uma *peça-chave para explicar o papel desempenhado pelas prisões em nossas sociedades. De acordo com Foucault, “deveríamos então supor que a prisão e, de uma forma geral, sem dúvida, os castigos não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, distribuí-las, utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão dispostos a violar as leis, mas ordenar a violação das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de traçar os limites de tolerância, de dar espaço a uns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de utilizar outra, de neutralizar estes, de aproveitar aqueles. Em suma, a penalidade não ‘reprimiria’ pura e simplesmente as ilegalidades; ‘diferenciá-las-ia’, asseguraria a sua ‘economia geral’. E se podemos falar de uma justiça de classe não é apenas porque a própria lei ou a forma de a aplicar servem os interesses de uma classe; é porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte desses mecanismos de domínio. Os castigos legais devem ser recolocados numa estratégia global das ilegalidades.”(FOUCAULT, 2013, arquivo digital sem paginação, grifos nossos). * É possível também a forma sem hífen, porém, para guardar coerência com o registro deste artigo, é aconselhável empregar aqui também o hífen, como em “palavras-chave”.

³ Michel Foucault estabelece uma distinção conceitual entre o governo enquanto o conjunto de instituições do Estado (o governo brasileiro, por exemplo) e o governo enquanto o exercício de uma condução das condutas. Nesse segundo caso, o termo *governo* seria um desdobramento das relações de poder que se manifestam no interior de todas as relações sociais. Assim, do ponto de vista conceitual, o exercício do governo pode ser entendido como a “condução de condutas”, de modo a produzir determinadas formas de subjetivação. Esse tipo de ação é realizada tanto no interior das próprias instituições estatais, quanto em outras dimensões da vida em sociedade, como no interior da escola, do hospital, do exército, entre muitos outros exemplos. Há autores que defendem que essa segunda acepção do termo seja traduzida por *governamento*, para destacar de forma ainda mais clara a diferença entre o governo enquanto uma instituição e o governo enquanto um tipo de ação (VEIGA-NETO, 2005).

certo número de ilegalidades efetivamente praticadas, num determinado momento, teriam seu lugar no interior dos processos econômicos e sociais presentes em um grupo qualquer, sendo, portanto, aceitas ou mesmo incentivadas, e que em um outro contexto, as mesmas ilegalidades poderiam deixar de ser toleradas e passariam a ser perseguidas.

Por isso, o filósofo francês explica que não existe “um sistema punitivo absolutamente neutro: o que ocorre é que nem toda prática ilegal deve ser punida e, no sentido inverso e ao mesmo tempo proporcional, nem toda lei deve ser respeitada” (FONSECA, 2012, [s.p.]). Não é gratuito que Michel Foucault (2001, p. 1586-1587) afirme que

somente uma ficção pode fazer acreditar que as leis são feitas para serem respeitadas, a polícia e os tribunais destinados a lhes fazer respeitar. Somente uma ficção teórica pode fazer acreditar que nós subscrevemos, de uma vez por todas, as leis da sociedade a que pertencemos. Todo mundo sabe também que as leis são feitas para uns e impostas a outros.

A partir dessa noção de ilegalismo, é possível pensar o campo dos discursos jurídicos – considerado aqui um conjunto de leis, normas, interpretações e outras produções que se relacionam com o ordenamento legal da sociedade – como um espaço de luta e disputas pelo poder. Mais do que uma maneira de garantir direitos, a lei funciona como um mecanismo que potencializa determinadas práticas de governo e de assujeitamento, mas também pode ser utilizado no sentido inverso, abrindo brechas nas relações de poder que estruturam determinadas maneiras de governar os indivíduos, como a produção dos sujeitos deficientes.

Toda lei demanda interpretação, e no campo jurídico chama-se “doutrinador” a figura que, tendo legitimidade e reconhecimento público no campo do Direito, orienta a leitura e a correspondente interpretação de uma lei ou um decreto ou de um conjunto deles. Todavia, a interpretação é uma reescrita do próprio texto, que nunca se fecha a uma única e *verdadeira* leitura (DERRIDA, 2002). Daí porque, em Direito, a jurisprudência⁴ pode subverter uma interpretação aceita como “verdadeira” – criando espaços para fazer valer as conquistas de um movimento social e não os interesses de governo da população.

Cabe, então, analisar o processo de regulamentação da Libras e da educação bilíngue, de modo a entender quais são os limites e as possibilidades das garantias legais para a invenção de uma forma de escolarização bilíngue que atenda às demandas do movimento surdo, tal como expressa pela Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis)⁵. Nossa hipótese é de que as leis, em si mesmas, não garantem direitos; e, portanto, a tradução das leis em práticas depende de um vigoroso e contínuo movimento das comunidades surdas organizadas.

⁴ Jurisprudência: “1. JUR ciência do direito e das leis; 2. JUR conjunto das decisões e interpretações das leis feitas pelos tribunais superiores, adaptando às normas às situações de fato [...]” (HOUAISS, 2009, p. 1140).

⁵ É possível consultar as principais reivindicações da Feneis no documento *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014c).

DO RECONHECIMENTO DA LIBRAS PELO GOVERNO AO DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para iniciar essa investigação, é importante lembrar que uma das principais reivindicações do movimento surdo brasileiro ao longo do século XX foi o reconhecimento público e oficial de que a Libras se caracteriza como um sistema linguístico equivalente às demais línguas; a comunidade surda brasileira apresenta uma condição bilíngue; e a Libras é a língua primeira e fundamental para garantir a inclusão dos surdos em nosso país.

Na passagem da década de 1970 para 1980, essa reivindicação começou a ganhar ressonância política no País, aproveitando as transformações sociais e políticas associadas ao movimento de redemocratização do Brasil. Isso abriu caminho para o fortalecimento de inúmeros movimentos sociais, inclusive as associações de pessoas com deficiência e de pessoas surdas. Em 1980, por exemplo, ocorreu o “Primeiro Encontro Nacional de Pessoas Deficientes em Brasília”. De acordo com Antônio Campos de Abreu, uma importante liderança surda, participaram quatro pessoas surdas para discutir medidas necessárias para a inclusão e a luta contra a desigualdade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 149-150). No ano seguinte, com a proclamação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)”, os encontros e as discussões políticas de pessoas surdas e outros movimentos de pessoas com deficiência ganharam mais força no País.

Nesse contexto foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)⁶ na cidade do Rio de Janeiro em 1987 (BRITO, 2013, p. 87-88). Além disso, grupos de militantes surdos se articularam para participar da Constituinte brasileira de 1988. A principal reivindicação dos surdos durante a elaboração da atual Constituição brasileira foi o reconhecimento da Libras como uma língua oficial no País. Porém, uma forte visão oralista⁷ ainda predominava entre políticos e gestores brasileiros, e o movimento surdo não teve sucesso em garantir o reconhecimento constitucional de sua língua naquele momento (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 155-156).

Ainda assim, a partir do final da década de 1980, o movimento surdo brasileiro ampliou suas articulações políticas e intensificou a pressão por direitos linguísticos, que teriam a Libras como língua principal em todos os serviços e instituições educacionais públicas ou privadas. A Feneis desempenhou um importante papel na integração de organizações locais e regionais, o que possibilitou a aproximação entre lideranças surdas em várias partes do País. O resultado disso foi a criação das primeiras leis estaduais que

⁶ É importante destacar que a Feneis não é a primeira associação de pessoas surdas criada no Brasil. Em 1923, foi criada a Associação Brasileira de Surdos, que já lutava pelo direito de as pessoas surdas serem escolarizadas em instituições que utilizassem a Língua de Sinais para comunicação e instrução. Nas décadas seguintes, outras organizações surgiram e desempenharam papel importante na luta pela inclusão de pessoas surdas em nosso país (SOUZA, 1998, p. 88-89).

⁷ A perspectiva oralista identifica a figura da pessoa surda como um ser que apresenta uma deficiência, quando comparado com a pessoa ouvinte, o que justifica uma série de práticas e ações que visam minimizar o impacto dessa deficiência: exercícios de articulação da voz, treinamento de leitura orofacial, utilização de aparelhos que amplificam o som ou tentativa de correção da surdez por meio de técnicas cirúrgicas. Essa perspectiva fez com que, por muito tempo, as línguas de sinais fossem vistas de forma negativa e como um entrave para a aplicação das técnicas corretivas que supostamente ajudariam na superação da condição de deficiente da pessoa surda. No presente, uma das manifestações mais evidentes da perspectiva oralista é a defesa do implante coclear para a correção da surdez.

oficializavam a Libras. A primeira delas foi a do estado de Minas Gerais, criada em janeiro de 1991:

Art. 1º Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Minas Gerais, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Art. 2º Fica determinado que o Estado colocará, nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo, profissionais intérpretes da língua de sinais.

Art. 3º Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais. (MINAS GERAIS, 1991)

É interessante observar como essa lei introduziu uma inovação dupla no contexto jurídico brasileiro: ao mesmo tempo em que reconheceu que a Libras (ainda identificada como uma *linguagem gestual codificada*) tinha um valor objetivo de comunicação, ela também determinou que o Estado e suas instituições garantissem acessibilidade de “comunicação”. Essa seria estruturada tanto pela atuação de intérpretes da língua de sinais, quanto pela introdução da Libras nos currículos escolares. Ainda que a lei não regulamentasse com clareza como se daria a implementação das práticas de acessibilidade, estabelecendo prazos, recursos e punições para o descumprimento de suas prescrições, é importante reconhecer que ela introduziu uma efetiva ruptura no ordenamento jurídico brasileiro existente até então, ao reconhecer a Libras e a importância do tradutor e do intérprete Libras-Português.

Em 1993, foi a vez do Maranhão, em junho, e de Goiás, em agosto. Além disso, a cidade de Campo Grande reconheceu a Libras também em novembro de 1993, e a cidade do Rio de Janeiro fez o mesmo em 1996 (BRITO, 2013, p. 201). Dessa forma, a década de 1990 pode ser vista como um período de importantes avanços e de consolidação da luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua.

Assim, a pressão nacional se intensificou e resultou em uma importante vitória do movimento surdo no início da década seguinte. Em 2002, o governo brasileiro promulgou a Lei 10.436, reconhecendo efetivamente a Libras como uma língua:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras [...]

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

Nota-se, em primeiro lugar, que a denominação “linguagem gestual” foi abandonada, e a Libras passou a ser entendida como um sistema linguístico autônomo, com estrutura gramatical própria e, como tal, capaz de elaborar e expressar todo tipo de ideia e passível de ser traduzida para outros idiomas.

A lei de 2002 abriu, portanto, importante caminho para o reconhecimento legal da condição bilíngue das pessoas surdas e da ideia de que elas formam uma comunidade linguística com características próprias. Com isso, os sistemas educacionais brasileiros passaram a ter o dever de garantir a inclusão de disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores e também nos cursos de Fonoaudiologia.

A Lei 10.436, que atendia uma reivindicação histórica da comunidade surda, foi regulamentada em 2005, com o Decreto 5626 do governo federal. Este reforçou aquilo que já estava previsto na legislação de 2002, reafirmou a obrigação de incluir a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e previu a possibilidade da inclusão dessa disciplina em outros cursos superiores em caráter optativo. Importante enfatizar que o Decreto estabeleceu que docentes de Libras, prioritariamente, devem ter cursado Letras na modalidade Letras-Libras ou o curso de Pedagogia Bilíngue. Além disso, ficou estabelecida, igualmente, a prioridade de contratação de docentes surdos para ministrar Libras nos cursos de licenciatura.

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.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
 - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Todavia, o modo de implementação do Decreto mereceria ser tema de outro artigo, já que, por autonomia universitária, se abrem brechas para a formação aligeirada de professores para o ensino de Libras (em cursos presenciais ou a distância), e docentes surdos acabam não tendo prioridade na hora da contratação, por distintos motivos – a exigência do título de “doutor” é uma delas. Ocorre também, algumas vezes, de não serem contratados na mesma carreira, nem com o mesmo salário que os docentes ouvintes.

Outro aspecto importante do Decreto 5626/2005 é que, ao mesmo tempo em que confere direito à escolarização bilíngue, garante a possibilidade de estudantes surdos se manterem em escolas inclusivas com *Atendimento Educacional Especializado* (AEE):

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, **abertas a alunos surdos e ouvintes**, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, grifos nossos)

Assim, o decreto estabeleceu que as etapas iniciais da formação escolar deveriam ocorrer em escolas bilíngües, nas quais a Libras seria a língua de comunicação e instrução e o português seria usado para a modalidade escrita. No entanto, se as classes e escolas bilíngües são abertas a estudantes surdos e ouvintes, como manter o direito lingüístico desses dois grupos de serem escolarizados em línguas distintas – no caso dos surdos, em Libras; no caso dos ouvintes, em português?

As etapas finais da formação escolar poderiam ocorrer em escolas comuns, entendendo como escolarização bilíngüe aquela que se daria em classes comuns e no AEE no contraturno⁸. Como veremos adiante, essa decisão teve sérias implicações na maneira como vem se desenvolvendo a educação bilíngüe em nosso país até o presente.

Ainda no que diz respeito ao ensino de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Decreto 5626/2005 previu também o direito dos pais e/ou responsáveis, bem como dos próprios alunos, de optar – neste caso, por escrito – por um processo educativo no qual não haja o uso de Libras. A necessidade dessa formalização denota que, na elaboração do Decreto, foram priorizadas as escolas e as classes bilíngües.

Art. 22.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e **II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.**

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

A educação bilíngüe foi considerada modalidade de ensino, mesmo que de um modo bastante ambíguo, que permite – e não permite – a efetivação de uma educação bilíngüe tal como a Feneis havia proposto (BRASIL, 2014c) ou como consta na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014a). Dito de outro modo, o AEE pode ser interpretado como um instrumento suficiente para garantir a educação bilíngüe de pessoas surdas. Finalmente, a possibilidade de uma educação oralista também foi assegurada pelo decreto, garantindo aos familiares e aos próprios alunos a recusa a abordagens bilíngües em todas as etapas de formação escolar.

Por conta disso, o Decreto representou um passo importante na consolidação de direitos que vinham sendo reivindicados pela comunidade surda desde a década de 1970, ao mesmo tempo em que se transformou em um instrumento potente de reafirmação de recusa, pela comunidade surda brasileira, de determinadas práticas educativas inclusivas. É

⁸ "§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação" (BRASIL, 2005).

por essa razão que se mantiveram a mobilização e a pressão de ativistas surdos e pessoas que defendiam a educação bilíngue.

AS AMBIGUIDADES NOS TEXTOS DAS LEIS: AS POSSIBILIDADES DE SEREM MANTIDAS A NOVA E A VELHA POLÍTICA INCLUSIVA *VERSUS* AS RUPTURAS DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado por um grupo de trabalho do Ministério da Educação (MEC) em janeiro de 2008, adota uma perspectiva que dá grande importância à organização de escolas inclusivas para pessoas com deficiência, incluindo os surdos que têm a Libras como primeira língua. Como afirmam os autores:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa política considera como “segregados” os espaços de educação fora da escola regular/inclusiva e defende o AEE no contraturno ou em classes bilíngues. Isso significa que, ao invés de criar espaços escolares destinados exclusivamente a pessoas surdas, a política inclusiva preconiza que os alunos surdos, colocados no mesmo grupo das pessoas com deficiência, sejam escolarizados em instituições regulares, as quais deverão se adaptar às necessidades linguísticas apresentadas por eles. A questão permanece: sem isolar o surdo em uma classe com estudantes ouvintes, como se pode garantir que os dois grupos de estudantes – surdos e ouvintes – tenham seus direitos linguísticos de estudar em suas línguas: ouvintes em português e surdos em Libras, ambas como línguas de instrução?

O documento não explicita de que maneira o ambiente escolar inclusivo poderia ser organizado para garantir a efetiva criação de um espaço bilíngue; traz apenas apontamentos genéricos sobre a possibilidade de as escolas contarem com tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, sobre o ensino de Libras para alunos ouvintes e, principalmente, sobre a oferta de serviços de AEE para alunos surdos (BRASIL, 2008, p. 17).

Na prática, a perspectiva inclusiva compreende a Libras como um “instrumento” de acessibilidade para os estudantes surdos na escola, como o código *braille* para os cegos. No entanto, uma língua ocupa para o pensamento não um papel instrumental, mas constitutivo, e tem fundamental importância na constituição social do sujeito – em especial, na noção de si em relação a um outro, a um coletivo do qual é um elo integrante (BAKHTIN, 1992). A compreensão instrumental do que seja “língua” provoca uma espécie de apagamento de princípios fundamentais daquilo que é entendido por educação bilíngue pelo movimento surdo, já que a língua de sinais é concebida não apenas como um meio para o ensino do português, mas como o elemento central para todo o desenvolvimento cultural e escolar do aluno surdo. Para que isso ocorra, todo o espaço escolar precisa se constituir na interlocução dialógica em Libras e garantir que todos os envolvidos nesse espaço possam se comunicar por meio de sinais, franqueando a plena

participação dos estudantes e dos docentes surdos na organização do currículo e no funcionamento da escola bilíngue.

Assim, ao mesmo tempo em que setores do MEC se posicionavam de forma contrária à institucionalização ou à expansão de escolas bilíngues, por considerá-las espaços segregados, ocorria outro importante movimento de reconhecimento legal da educação bilíngue no Brasil: em dezembro de 2006, em Nova York, aconteceu a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (doravante apenas “Convenção”) realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). O governo brasileiro ratificou os termos da Convenção em março de 2007 e, em 2009, o governo federal publicou o Decreto 6949, tradução literal do texto produzido na Convenção. Esse Decreto foi o primeiro tratado internacional que se tornou emenda da Constituição do Brasil.

Esse documento estava estruturado em torno de uma importante alteração no conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 11)

Partindo dessa premissa conceitual, passou-se a conceber a deficiência a partir do chamado “paradigma da inclusão”, segundo o qual

à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. (BRASIL, 2015, p. 11)

Em tal paradigma, *inclusão* não se reduz, necessariamente, à enturmação, em um mesmo espaço e nas mesmas condições, de pessoas surdas com pessoas ouvintes.⁹

Essa compreensão, evidentemente, não representa apenas uma mudança terminológica com relação ao modo como as pessoas com deficiência são tratadas pela sociedade, mas, segundo Souza e Lippe (2012), evidencia, no processo de elaboração do texto da Convenção, uma dinâmica que abre possibilidades à produção de contracondutas, a partir das articulações do movimento internacional de pessoas com deficiência, para desarticular mecanismos, práticas e saberes que possibilitam o governo da deficiência em nosso mundo¹⁰.

Talvez o elemento mais importante dessa luta seja a bandeira “Nada sobre nós, sem nós!” (PRESTES, 2014, p. 168), retomada pelas pessoas surdas e com deficiência, que se

⁹ Também aqui proponho juntar estes dois parágrafos.

¹⁰ O conceito de contraconduta foi elaborado por Michel Foucault, para refletir sobre as possibilidades de resistência de grupos ou indivíduos às práticas de governo que lhes são impostas. Como o governo é uma ação que promove a condução das condutas, a resistência ao governo criaria contracondutas, ou seja, produziria condutas distintas que resultariam em novos processos de subjetivação. Nesse caso, como explica Foucault (2008, p. 256-257), os movimentos de contraconduta “são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores [...], para outros objetivos [...], por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir”.

constituiu em um dos lemas do movimento das pessoas com deficiência desde 1986. A demanda das pessoas surdas e com deficiência é que todo tipo de política pública que vise à inclusão social delas seja discutido em conjunto com as próprias pessoas com deficiência e com suas entidades representativas legítimas. Por essa razão, a “Convenção” é marcada por um conjunto de obrigações a ser cumprido pelos países que a ratificaram, com a participação ativa das entidades representativas das pessoas surdas e com deficiência, conforme artigo 4:

3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, **os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.** (BRASIL, 2009, grifo nosso)

Outra importante passagem do mesmo decreto é o artigo 24. Ele trata de aspectos relacionados com a questão da Educação e reafirma a importância da língua de sinais no processo de escolarização das pessoas surdas:

3. Os Estados Partes [...] tomarão medidas apropriadas, incluindo:
b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. [...] **os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.** Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, grifo nosso)

No campo de lutas para o reconhecimento de direito e rupturas com as práticas escolares atuais, outro momento importante foi o da criação do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite*, lançado pelo governo federal brasileiro em 17 de novembro de 2011. O objetivo do Decreto 7612 (BRASIL, 2011) é articular as propostas da Convenção da ONU com a viabilidade de execução prática das medidas cabíveis para o atendimento do que foi acordado.

No que diz respeito à questão da educação de pessoas surdas, a principal medida do *Programa Viver sem Limite* era a criação de cursos de Letras/Libras e de Pedagogia na perspectiva bilíngue. O documento que apresenta os principais planos do programa afirmava que seriam criados, em diferentes regiões do País, 27 cursos de Letras/Libras e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Além disso, seriam abertas, em universidades federais brasileiras, 690 vagas destinadas à contratação de professores, tradutores e intérpretes de Libras. Já para a educação básica, o programa destinaria recursos para a formação continuada de professores em cursos de Libras e para a capacitação de profissionais que trabalhariam no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2013).

O movimento de reconhecimento legal da Libras como o meio principal para a educação de pessoas surdas foi consolidado, também, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), cuja finalidade é gerar um instrumento que permita a organização das ações do Estado brasileiro, visando ao atendimento de uma série de diretrizes educacionais consideradas decisivas para a promoção do desenvolvimento social, dentre as quais são dignas de destaque a erradicação do analfabetismo no país e a universalização progressiva da Educação Básica (BRASIL, 2014b, p. 07). Esse foi o segundo PNE aprovado por lei no Brasil. O primeiro foi legitimado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou até 2010.

Em dezembro de 2010, teve início o processo de discussão e tramitação do projeto de lei que visava à criação do segundo PNE brasileiro. Essas discussões se alongaram até 2014, quando efetivamente foi aprovado o novo plano, que vigorará até 2024. Nesse sentido, podemos dizer que o PNE é um elemento fundamental para compreender a organização do sistema de ensino brasileiro e desempenha um papel muito importante no planejamento de políticas públicas federais, estaduais e municipais. Nesse caso, o objetivo do plano é atender a dez diretrizes consideradas fundamentais para a melhoria do ensino no País, entre as quais se destaca a quarta meta:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014b)

Foi no interior dessa meta que o PNE abordou a questão da educação das pessoas surdas. Nesse caso, é importante destacar que entre o primeiro e o segundo Plano Nacional existe uma mudança significativa de perspectiva sobre a educação de pessoas surdas: no documento criado em 2001, a própria ideia de uma educação bilíngue ainda não se fazia presente, mesmo porque o reconhecimento oficial da Libras como língua ocorreu em 2002. Dentre os objetivos do Plano, dois estão relacionados com a questão da surdez, o décimo e o décimo primeiro:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, **sempre que possível**, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Nesse caso, podemos observar que o PNE de 2001 apresentava uma visão fortemente marcada por esforços corretivos da surdez por meio de aparelhos e equipamentos que poderiam promover uma melhora na recepção auditiva das pessoas surdas. Além disso, a Libras era entendida como um conhecimento acessório, e seu aprendizado e sua utilização ficariam a cargo dos próprios alunos e de seus familiares. Ainda que a unidade escolar pudesse realizar cursos de Libras (*em caráter facultativo*), não havia recomendação para a criação de espaços escolares bilíngues. Vale destacar que o primeiro PNE só concebia a educação bilíngue como aquela que estava destinada aos

povos indígenas que vivem no território brasileiro. Isso evidencia a importância que teve a Lei 10.436/2002 para o segundo PNE, no que tange ao reconhecimento das classes e das escolas bilíngues como modalidades regulares de ensino. Ainda que essa mudança discursiva se tenha feito notar doze anos depois, no segundo PNE, a Educação brasileira ainda paga tributo ao contexto histórico que permitiu a promulgação do primeiro PNE e sua perspectiva fortemente oralista.

Já o segundo Plano de Educação (BRASIL, 2014b) explicita de forma direta a meta de criação de espaços escolares que garantam uma educação bilíngue aos alunos surdos como parte das estratégias destinadas ao atendimento da Meta 4:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014b, grifo nosso)

Como fica evidente na estratégia 4.7, o sistema de ensino brasileiro reconhece, pela primeira vez, três espaços legítimos de escolarização das pessoas surdas: as escolas bilíngues, as classes bilíngues em escolas regulares e as escolas regulares com o atendimento educacional especializado. Portanto, os espaços de educação bilíngue deixam de ser considerados, no campo legal, como *espaços segregados ou de segregação*. Nem professores nem estudantes podem ser discriminados por adotar ou por defender a educação bilíngue, seja em escolas bilíngues, seja em classes bilíngues em escolas públicas ensinadas em português.

No entanto, também não existem garantias legais que podem resultar na universalização da escolarização de pessoas surdas em escolas propriamente bilíngues. A falta de garantia se dá em razão da soberania das entidades federativas para a regulamentação local dessas leis; e isso envolve decisões políticas de gestão financeira de recursos, que acaba por se sobrepor ao interesse da população surda. Daí decorre, na prática, a continuidade de sistemas estruturados a partir de escolas regulares nas quais os alunos surdos somente teriam acesso à Libras durante o AEE. Em situação de escola inclusiva com o AEE no contraturno, cada estudante tem dupla matrícula, e a Secretaria de Educação recebe recursos por essa duplicidade.

Essa articulação – entre o que está nas leis, o que ocorre na prática escolar e a gestão financeira – demonstra os limites das legislações, que se tornam mais um campo de luta e de enfrentamento do que uma garantia direta de direitos nelas expressos. Exemplo desse campo de enfrentamentos e lutas é a postura do movimento surdo diante das transformações implementadas na organização escolar nos últimos anos pelo governo brasileiro. Como afirmam Marianne Rossi Stumpf e Gisele Maciel Monteiro Rangel,

as lideranças surdas, embora apontem para o avanço que constituiu reconhecer a língua de sinais e o esforço feito pelos responsáveis pelo ensino especial para

provocar uma mudança nas escolas, colocaram muitas objeções a esse projeto. **Consideraram que as medidas são ainda superficiais, que o poder nas escolas e nas classes de surdos continua nas mãos dos ouvintes e que se pensa nos surdos apenas como instrutores de língua de sinais, ainda assim, substituíveis por ouvintes que, muitas vezes, dominam muito mal essa língua. A inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão.** Exclusão da comunicação, exclusão da real participação. (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 119, grifo nosso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe retomar, neste momento, a noção de ilegalismo apresentada no início do texto. Como visto, mais do que uma questão de justo ou injusto, a lei pode ser entendida como um mecanismo interno às relações de poder que possibilitam o exercício constante do governo. Por isso, é possível afirmar que existe um triângulo do governo, ou seja, a imbricação entre poder, direito e saber (FONSECA, 2012). Isso significa que o direito e seus mecanismos de discursos precisam ser pensados a partir de suas relações com o exercício do poder e a construção de determinados saberes considerados verdadeiros. Como nos lembra Michel Foucault (2010, p. 26), uma análise crítica das relações de poder em funcionamento em nossa sociedade exige uma profunda análise que visa identificar “quais são regras de direito que as relações de poder põem em funcionamento a fim de produzir discursos de verdade”.

Essa perspectiva fica clara na análise das leis realizadas neste estudo. A ambiguidade textual presente nessas leis expressa uma tensão entre diferentes práticas e saberes: há, por exemplo, aqueles que afirmam que a escola inclusiva é a melhor maneira de promover a inclusão das pessoas surdas e outros que defendem a criação de escolas bilíngues – embora, a partir do PNE de 2014, não tenha mais sentido retornar a essa antiga questão. Se a abordagem opositiva – de inclusão *versus* escolas e classes bilíngues se mantém – é porque ainda as práticas estão cristalizadas no conceito de inclusão que fundamentou o PNE de 2001: a consideração de que ser surdo é ser deficiente, com limitações de aprendizagem por não ouvir o português e, portanto, deve se fazer ouvir e ser falado pelas mãos de intérpretes de Libras, de licenciados – muitas vezes sem formação inicial em educação bilíngue Libras-Português –; e a suposição de que estudantes e professores sem deficiência podem desenvolver formas mais fraternas de existência no contato com aqueles que requerem atenção e cuidados especiais.

Da mesma forma que o movimento surdo vem se articulando, há décadas, para modificar as práticas escolares e para superar as desigualdades sociais enfrentadas pelos cidadãos surdos, outros movimentos – contrários ao que as lideranças surdas e os apoiadores ouvintes demandam historicamente – se organizam, em contraposição a essas reivindicações da proposta de educação bilíngue.

Conforme o que analisamos aqui, reiteramos a hipótese de que a criação de leis não garante, por si só, a efetivação das propostas bilíngues defendidas pelo movimento surdo,

já que, como visto, o discurso jurídico é politicamente marcado, e tampouco o Direito é uma instância que promove a justiça ou a alteração das práticas existentes. Na realidade, foi com esse intenso aparato discursivo que a própria lógica da educação inclusiva, por meio do *Atendimento Educacional Especializado* e da matrícula de alunos surdos em instituições de ensino regulares, ganhou respaldo legal e legitimidade institucional.

Quando pensamos na situação atual da educação bilíngue, marcada pelo fechamento de escolas e de projetos, bem como pela redução de recursos públicos e investimentos concretos, a ideia de que a lei é feita para uns e impostas para outros ganha sentido e atualidade, na medida em que o processo de avanços conquistados por meio de uma série de dispositivos legais acabou se convertendo na imposição de determinadas interpretações da lei que se afastam inteiramente daquilo que o movimento surdo entende como o justo e o correto.

Ainda que a criação e a expansão das escolas inclusivas estejam dentro da lei e das previsões legais do Estado brasileiro, tal situação está bastante distante de um entendimento ético do que seria o processo efetivo de inclusão, estruturado de modo a dar voz aos próprios sujeitos que estão envolvidos no movimento da inclusão. É também por essa razão que a luta pela implementação de uma educação bilíngue não pode mais se limitar a defender a criação de novas leis, mas precisa empenhar-se em promover mudança efetivas nas práticas e nas relações de poder que operam em nossa sociedade, afirmando-se efetivamente como um movimento de contracondutas e contrapoderes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V.N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Autor, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014b.

BRASIL. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014c. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Saraiva, 2012. Arquivo digital sem paginação.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits, tome 1 (1954-1975)**. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa: Edições 70, 2013. Arquivo digital sem paginação.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MINAS GERAIS. Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991. Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário do Executivo**. 11 de janeiro de 1991. p. 4_col2. Belo Horizonte, MG.

PRESTES, Roger Lineira. Direitos humanos e políticas públicas para os surdos. In: SOUZA, Regina Maria et al. (Org.). **Direitos humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em Libras?**. Campinas: UNICAMP/FE, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 187-200.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia B. et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 113-124.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

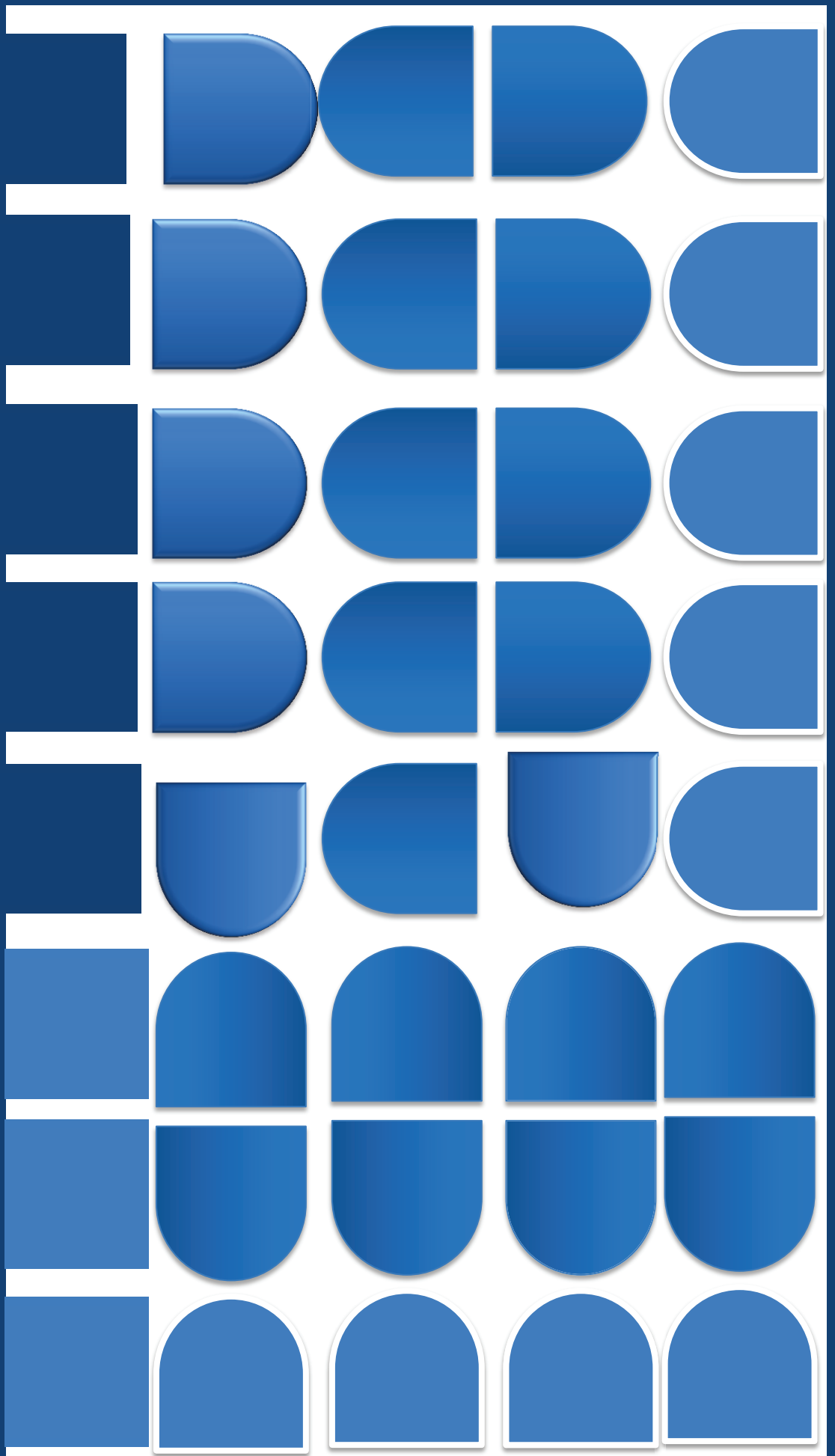
SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à educação dos surdos? **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2012.101.02/750>. Acesso em: 24 abr. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.79-85, jul./dez. 2005.

Revisão

Leda Maria de Souza Freitas Farah (português)
Shirley Vilhalva (Libras)

CAPÍTULO 3



CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO E IDENTIDADE DO SUJEITO

Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

Resumo: A educação de Surdos é uma área que vem se destacando nas últimas décadas e sendo investigada por muitos pesquisadores. O poder público passou a se preocupar com uma educação inclusiva, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Na Espanha, com especificidades para as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), deu aos Estados a responsabilidade de assegurar que, a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Com isso têm se criado leis e decretos que regem a educação de Surdos nos países, estados e municípios, que determinam a melhor maneira de atuação. No município de Campinas, o Plano Municipal de Educação garante, escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas. No entanto a educação oferecida atualmente visa exclusivamente as escolas inclusivas, com a perspectiva dos alunos Surdos terem o mesmo ambiente e currículo que os ouvintes, que tem como princípio a língua portuguesa como primeira língua, agregado de uma adaptação bilíngue para os Surdos. No entanto, na política anterior, o ambiente de ensino era em classes bilíngues, que garantia uma metodologia exclusiva do ensino do português como segunda língua, visando o desenvolvimento e respeitando suas especificidades. Este artigo tem como objetivo levantar ações afirmativas na constituição do conhecimento e identidade do sujeito Surdo, através de experiências vividas durante a política de classe bilíngue, mesclado com a nova política inclusiva atual. Uma educação bilíngue com ações afirmativas respeita os Surdos como cidadãos linguísticos, que necessitam de uma metodologia própria à sua língua.

Palavras-chave: Educação de surdos. Professor bilíngue. Metodologia. Inclusão e docência compartilhada.

THE DEAF BILINGUAL EDUCATION AS AN AFFIRMATIVE ACTION IN THE SUBJECT CONSTITUTION OF KNOWLEDGE AND IDENTITY

Abstract: The deaf education is an area that has been sticking out in the last decades and is being investigated by many researchers. The public power started to worry about an inclusive education, after the World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990). At Spain, with specificities for people with disabilities, the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994), gave to states the responsibility to assure that, the education for people with disabilities be integral part of educational system. With this, laws and decrees that rule the Deaf education at the countries, states and cities and that determinate the best way of acting are being created. At Campinas city, the Municipal Education Plan guarantees, bilingual schools and classes and inclusive schools. However the currently offered education aims exclusively the inclusive schools, with the perspective of the Deaf students having the same environment and curriculum of the listening ones, that has as an principle the Portuguese language as the first language, joined with a bilingual adaptation for the Deaf. However, at the previous politic, the teaching environment was in bilingual classes, which guaranteed an exclusive methodology for the Portuguese teaching as a second language, aiming the development and respecting its specificities. This article has as a goal rise up affirmative actions in the constitutions and identity of the deaf subject, through experiences lived during the bilingual class politic, mixed with the current new inclusive politic. A bilingual education with affirmative actions, respect the Deaf as linguistic citizens, the need a proper methodology for their language.

Keywords: Deaf education. Bilingual teacher. Methodology. Inclusion and shared teaching

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE É UM DIREITO

A educação bilíngue na cidade de Campinas-SP vive um momento de transição em seu modelo educacional. Atuando na educação de Surdos¹ no município desde 2012, como professora bilíngue, tenho presenciado a luta por uma educação efetivamente adequada, defendida pela Comunidade Surda, que tem a visão de que o Surdo, é um sujeito linguístico e necessita de um ensino com metodologia própria de aprendizado de segunda língua, divergindo da visão política nacional, estadual e municipal de que o Surdo, deficiente, necessita ser incluído com a presença de um intérprete e/ou professor bilíngue, sem levar em conta a metodologia adequada para uma inclusão efetiva.

Os Surdos através da língua de sinais deixa de ser deficiente e passa a ser um sujeito brasileiro-estrangeiro. Essa afirmação se confirma na pesquisa de Skliar (1999), que diz: “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”.

Segundo a Lei nº 15029/2015 (BRASIL, 2015), Plano Municipal de Educação/PME, que veio efetivar o Plano Nacional de Educação/ PNE, publicado pela Lei nº 13005/2014 (BRASIL,2014), que assegura direitos aos Surdos, ou seus responsáveis em optarem por uma das três modalidades de escolarização descrita em sua estratégia 4.7:

4.7 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da estratégia 4.7 da Lei nº 13.005/14; bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

A lei deixa claro a obrigatoriedade pública em oferecer as três modalidades de ensino, dando a opção de escolha aos Surdos e/ou seus familiares. Diferente do modelo oferecido atualmente pela Prefeitura Municipal de Campinas/PMC, que substitui a conjunção aditiva “e” pela conjunção alternativa “ou”, para a efetivação de uma das propostas, de livre escolha da própria Secretaria de Educação, sem a participação dos Surdos, que divergem sobre esta escolha política.

Outra questão de luta é a ambiguidade de interpretação de cada modalidade de ensino descritas nas leis.

¹ O uso do termo Surdo com letra maiúscula, agora é amplamente usado para se referir à categoria cultural de auto identificação. O termo com letra minúscula refere-se ao simples fato da deficiência [...] e é diferente do processo de auto identidade.” Tradução livre do original: “The use of the term ‘Deaf’ in uppercase is now widely used to refer to the cultural category of self identification. The lowercase term ‘deaf’ refers to the simple fact of audiological impairment and distinct from the process of self identity”. (WRIGLEY, Owen. The politics of the deafness. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996, p. 14). Disponível em:<<http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/14954/3/Shoeshoe%20Setai.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

Sobre esse assunto podemos ressaltar o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL,2005) que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002 (BRASIL,2002), em seu capítulo VI, artigo 22, que determina às instituições federais de ensino que se responsabilizem pela educação básica e garantam a inclusão dos alunos Surdos e deficientes auditivos através das referidas organizações escolares:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

Ainda no artigo 22, parágrafo 1º, este Decreto descreve como escola ou classe de ensino bilíngue como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Para o poder executivo, língua de instrução é a língua a qual o Surdo recebe as informações, mesmo que esteja em um canto isolado da sala, com apenas um aluno e seu interlocutor, sem recursos e espaço para o desenvolvimento de uma língua que não lhe pertence. Quando se trata de educação de Surdos, a língua de sinais se torna um recurso de apoio para deficientes inclusos, e não uma língua de reconhecimento e de instrução, com igual prestígio para cidadãos que pertencem a um grupo linguístico diferente. Afinal, pode se ensinar português à um alemão ao mesmo tempo, ambiente e metodologia que os brasileiros? Quais seriam as estratégias de ensino e seu currículo? Quando pensamos em duas línguas orais se torna complicado planejar metodologias e estratégias que compartilhem o mesmo espaço e tempo. Já quando se trata da língua de sinais, tudo parece indiferente aos ouvintes, pois esses não são afetados pelo incomodo sonoro e metodológico que outra língua pode causar à maioria.

Sendo assim a PMC entende como sala bilíngue, a sala de aula onde o professor bilíngue e/ou intérprete acompanha o aluno Surdo utilizando-se da língua de sinais para o ensino do português e outros componentes curriculares, seguindo o currículo de um brasileiro ouvinte, que tem a língua portuguesa como sua língua natural e materna, e toda a metodologia para regulamentação da língua que lhes pertencem.

Para a Comunidade Surda e pesquisadores, a língua de instrução é a língua utilizada para o ensino na sala de aula como um todo, é a língua que chega aos alunos com recursos e estratégias de ensino efetivas, utilizando-se da primeira língua-L1, para o ensino da segunda língua-L2. A escola e sala bilíngue é onde o ensino acontece na língua de instrução para o aprendizado de uma segunda língua, sem intermédio de intérpretes, o processo se dá de forma natural e direta entre o professor e o aluno, com recursos e metodologias próprias de L2.

Segundo Souza (2016), a Federação Nacional de Educação de Surdos, fez uma nota de esclarecimento ao MEC, sobre o decreto que regulamenta a educação bilíngue para Surdos.

...a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) caracteriza as escolas bilíngues como aquelas em que a língua de instrução é a LIBRAS e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas deveriam atuar professores bilíngues, sem necessidade, portanto, de mediação de intérpretes na relação professor-estudante e sem a utilização do português sinalizado. A recomendação é que as escolas bilíngues de surdos ofereçam educação em tempo integral. Para a FENEIS, 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 (FENEIS, 2011).

Sendo assim, quando não se tem uma escola bilíngue, a sala para ser bilíngue deve ser organizada da mesma forma, a diferença está na extensão, que se resume em apenas uma sala e não na escola como um todo. Esse modelo de sala bilíngue diverge muito do modelo oferecido pela PMC, segundo sua interpretação descrita neste capítulo.

Dessa forma, escolas e salas onde intérpretes e/ou professores bilíngues acompanham os Surdos no mesmo espaço dos ouvintes, com metodologias e currículos baseados na língua portuguesa como L1, são escolas e salas inclusivas e não bilíngues.

Esta nota da FENEIS, mostrou a relevância do espaço arquitetônico adequado, pois é neste espaço que o professor terá a liberdade de passar o conhecimento com metodologias e currículos adequados. Souza (2016), comprova essa defesa com valor jurídico e constitucional pelo Decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009), que esclarece:

Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que é a tradução da *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência*, assinada e ratificada pelo Brasil junto à Organização das Nações Unidas (ONU). Sua importância jurídica se deve ao fato de ser o único tratado internacional que se tornou emenda constitucional. Ao assiná-lo e ratificá-lo, o Brasil aceita ser avaliado pela ONU sobre as formas e os efeitos de seu cumprimento. Nessa importante peça constitucional, vale ressaltar os seguintes artigos:

O artigo 4 determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas.

O artigo 24 se intitula “Educação” e prescreve que:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) *Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.* (BRASIL, 2009, ênfase nossa).

Este decreto não descreve um espaço diferenciado como segregação, pelo contrário, assegura que o espaço adequado favorece o desenvolvimento acadêmico e social de pessoas cegas, surdocegas e Surdas. É nessa perspectiva que a educação de Surdos foi constituída no município de Campinas, antes das mudanças implementadas pela PMC no ano em 2017, como veremos a seguir.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO MODELO DE CLASSES BILÍNGUES EM ESCOLAS INCLUSIVAS

A educação de Surdos no Município de Campinas teve início prático em 2005 em uma das escolas da rede, que posteriormente em 2007, foi oficializado o Programa de Inclusão Bilíngue, onde se tornou uma das escolas-polo para atendimento dos alunos Surdos.

A metodologia de ensino-aprendizagem tinha como base o ensino da língua portuguesa como segunda língua, através da língua de sinais que é a primeira língua dos Surdos, em salas de aula regulares e em salas de aula com língua de instrução em Libras, conduzidas por professores bilíngues na Educação Infantil e Ensino Fundamental ciclo I, II, III e IV, além de intérpretes e professores instrutores Surdos, fluentes em Libras, responsáveis pelo ensino e aprimoramento da língua, uma vez que a maioria dos alunos são de famílias ouvintes e não tiveram contato com sua língua natural desde a infância.

As escolas-polo inclusivas bilíngues estavam divididas em 4 unidades:

- Educação Infantil - 1 turma de cada agrupamento, com 1 professor bilíngue e 1 instrutor Surdo na unidade,
- Ensino Fundamental - Ciclo I e II (1º ao 5º ano) em classe bilíngue de instrução em Libras, sendo 2 professores, um para cada ciclo. Ciclo III e IV (6º ao 9º ano) - salas regulares com 1 intérprete para cada ano, 1 professor bilíngue para o ensino do Português como L2 em sala bilíngue de instrução em Libras e 2 instrutores Surdos para a unidade.
- Ensino Fundamental - Ciclo I e II (1º ao 5º ano) - sala bilíngue de instrução em Libras, com 1 professor e 1 instrutor Surdo para a unidade.
- EJA - 1º, 2º, 3º e 4º termo - salas regulares com 1 intérprete para cada termo, 1 professor bilíngue para o ensino do Português como L2 em sala bilíngue de instrução em Libras e 1 instrutor Surdo para a unidade.

O projeto foi implantado e acompanhado pela Prof.^a Dra. Cristina B. F. de Lacerda, docente e pesquisadora da UFSCar. A avaliação constante e final da gestão da escola, profissionais que atuaram diretamente com os Surdos, pesquisadores, familiares e também pela Comunidade Surda, foi positiva e vista como responsável por um significativo desenvolvimento dos estudantes Surdos (escolar, social, afetivo e cultural), servindo de

modelo para outros municípios, com trabalhos publicados em outros países.

Neste modelo, a escola pioneira, nos ciclos I e II (1º ao 5º ano), os alunos ficavam na sala de instrução em Libras, com pedagoga bilíngue que acompanhava o desenvolvimento da L1 e metodologias de ensino de L2. Toda atividade tinha a finalidade da aquisição da Libras para aqueles que chegavam à escola sem língua, e o desenvolvimento para aqueles que tinham família Surda, concomitante com o português. A convivência e a circulação natural da Libras entre os alunos proporcionavam um desenvolvimento rápido e prazeroso da língua de sinais, pela interação entre alunos com intervenção do professor bilíngue e professor instrutor Surdo.

Os alunos ouvintes da unidade tinham aulas semanais de Libras que promovia a disseminação da língua e a interação entre todos no ambiente escolar. Havia momentos em que as atividades eram juntas com os alunos ouvintes do mesmo ano, que acontecia de acordo com o planejamento dos professores, além das aulas de Educação Física, Artes e Inglês, a qual os alunos eram inseridos em sala regular acompanhados por intérpretes. Todo o trabalho pedagógico tinha o acompanhamento da gestão da unidade e da Prof^a Dra. Responsável, em ambos períodos.

No período vespertino, desta mesma unidade, funcionava os ciclos III e IV (6º ao 9º ano), em que os alunos ficavam na sala bilíngue de instrução em Libras, para ter aula de Português como L2, com uma professora bilíngue formada em Letras, nas demais disciplinas eram inseridos em salas regulares, acompanhados por intérpretes de Libras/Português. As aulas de Português era um momento muito importante para os alunos, pois eles tinham a oportunidade de aprender o Português através da língua de sinais com uma metodologia específica, pois não se aprende uma segunda língua com a mesma metodologia e o mesmo currículo que os nativos dessa língua.

A sala bilíngue era equipada com recursos tecnológicos como: projetor multimídia, computador e internet, além de dicionários de português e Libras, livros em língua de sinais e outros materiais produzidos pelos professores para dar suporte no processo de ensino-aprendizagem do educando. A sala era um ambiente de convivência e interação, onde durante as aulas os alunos que chegavam sem a língua de sinais, em contato com seus pares Surdos, se desenvolviam rapidamente por ter a Libras como sua língua natural.

Da mesma forma que no período matutino, os alunos ouvintes tinham aulas semanais de Libras, visando a interação de toda escola, e neste mesmo horário, os alunos Surdos tinham aula de Libras com o professor instrutor Surdo, que promovia oficinas para o desenvolvimento da sua língua natural, bem como a construção e/ou fortificação de uma identidade e Cultura Surda. Além dos alunos, os professores, também tinham em sua carga horária, um momento específico para aprender a língua de sinais e recursos pedagógicos de ensino para alcançar o aluno Surdo e um momento de planejamentos com os intérpretes que os acompanhavam nas salas, para que os mesmos pudessem se preparar com antecedência para a interpretação em sala de aula.

Outro profissional de suma importância no desenvolvimento do aluno Surdo neste modelo, é o intérprete de língua de sinais, que além de acompanhar os alunos nas várias disciplinas curriculares, também tinham como responsabilidade preparar materiais juntamente com os professores, para que fossem utilizados nas aulas, auxiliando assim o entendimento dos alunos com recursos visuais dos conteúdos propostos.

Durante esse período, pudemos verificar o grande desenvolvimento dos alunos a cada ano de sua vida acadêmica durante o ensino fundamental. No ano de 2016 tivemos um aluno Surdo que ganhou o concurso de redação da FEAC, que mostrou a potencialidade dos Surdos em aprenderem o português e se desenvolverem em igualdade com os ouvintes, desde que seu caminhar pela escola seja um caminhar com equidade e respeito à sua língua e cultura.

EDUCAÇÃO DE SURDOS ATUAL E AÇÕES AFIRMATIVAS EM SALA DE AULA INCLUSIVA

Esse novo modelo educacional, tem como objetivo proporcionar aos Surdos do município a inclusão absoluta, colocando-os em sala regular com ouvintes em regime de docência compartilhada entre o professor regente e o professor bilíngue. No ensino infantil e no fundamental I, o professor bilíngue fica durante todo o período junto com o professor regente, já no fundamental II, do 6º ao 9º ano, o professor bilíngue em regime de co-docência, acompanha apenas as aulas de português, tendo intérprete nas demais disciplinas. Esse modelo não tem uma visão linguística, de que o português, como segunda língua, é uma disciplina específica, com metodologias e conteúdos próprios, diferente do português que regulamenta uma língua nativa, mas sim que os conteúdos e avaliações, devem ser adaptados para serem os mesmos daqueles que tem a o português como língua materna.

A proposta pensada inicialmente pela prefeitura era que o professor por ser denominado bilíngue, assumisse a aula com os dois públicos ao mesmo tempo, ou seja, um profissional que se especializou para trabalhar com Surdos, por saber as duas línguas, teria que preparar, aplicar as aulas e falar duas línguas concomitantemente. Agora pergunto, um ser humano pode falar inglês e alemão ao mesmo tempo? Um professor de Inglês, que também é formado em Português, poderia ensinar ao mesmo tempo em duas línguas? Creio que todos concordam que não. A Comunidade Surda, também não concordou com esse pensamento de proposta e começou a se mobilizar através da Associação de Surdos de Campinas/ASSUCAMP, para que as classes bilíngues se mantivessem, e fossem respeitadas pela legalidade da lei, então recorreram ao Poder Legislativo de Campinas, através de um vereador, para intervir a esse respeito.

Foi feito reuniões públicas entre a prefeitura e a Comunidade Surda através da Associação, chegou-se a um acordo de que os professores bilíngues participariam de um Grupo de Trabalho/GT, para a (re)elaboração da proposta, no entanto a PMC deixou claro que, as classes bilíngues não se manteriam, por serem consideradas segregação na sua visão. Porém, quem participou do GT foram professoras da Educação Especial que já haviam

trabalhado nas salas bilíngues anterior ao concurso, e as professoras bilíngues concursadas não foram convidadas como acordado.

Continuando o processo de luta, a ASSUCAMP, tomou conhecimento em 2016 da reelaboração e a consolidação da nova proposta de que, o professor bilíngue não ficaria sozinho em sala com ouvintes e Surdos, mas atuaria em regime de docência compartilhada. A partir desse quadro, a Associação juntamente com familiares dos Surdos, entraram com uma ação no Ministério Público, para o retorno do modelo das classes bilíngues assegurada pela lei. Esse processo está em andamento, no entanto a PMC já colocou em prática sua nova proposta de ensino no início do ano letivo de 2017, e deixou claro que as classes bilíngues do modelo anterior não retornarão. A justificativa é de que se trata de segregação e pelo simples motivo de ter duas línguas circulando no mesmo ambiente, é considerado pela avaliação deles, uma sala bilíngue, além da alegação de que o Surdo está enquadrado legalmente na Educação Especial, ou seja, deve ser visto como deficiente.

A proposta atual da rede, manteve alguns aspectos do modelo anterior, como por exemplo: duas das escolas-polo, para que os alunos continuassem a ter uma interação com seus pares, uma do ensino fundamental de 1ª ao 9º ano e outra do EJA.

Nessas escolas, há presença dos professores bilíngues e intérpretes de Libras, no entanto o professor instrutor Surdo, já não atua na rede desde 2014, por motivos burocráticos de contratação. As aulas de Libras como disciplina curricular para os ouvintes, foi efetivada na escola de 1º ao 9º ano, e as aulas de língua de sinais para o corpo docente foi mantida nas duas escolas. Outra ação que foi mantida, além da atuação dos intérpretes de Libras, é a preparação de materiais pelos mesmos, segundo a demanda do professor docente, esses materiais dão suporte no desenvolvimento e compreensão do aluno no currículo programático da rede.

Uma ação afirmativa, avaliada positivamente pelos envolvidos na educação cotidiana, foi o horário pedagógico com os dois professores atuantes, de 2h/a para planejamento de acordo com cada ano onde tenha docência compartilhada. Nesse horário é possível verificar os conteúdos dados para os dois públicos, e uma troca de materiais e estratégias pelos professores, que enriquece a qualidade das aulas. No entanto também foi verificado, neste mesmo horário pedagógico, a incompatibilidade de conteúdos que não atinge o sujeito Surdo e outras que são necessárias para os Surdos e irrelevantes aos ouvintes, sem contar o tempo de efetivação dos conteúdos, da qual o Surdo precisa de um tempo maior que os ouvintes por se tratar de uma segunda língua. Sendo assim, as aulas não são iguais para os dois públicos.

Notamos com esse modelo que, a relação do sujeito Surdo com o português é imposta pelas regras de convivência da sociedade, pois como brasileiro, deve usar a língua de circulação de seu país, para uma sobrevivência social e profissional. No entanto, a maneira de compreender e aprender o português ocorre de maneira diferente, como

verificado pelos professores em planejamento da docência compartilhada. Vejamos o que diz Capovilla sobre isso:

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre três contextos comunicativos básicos: a comunicação transitória consigo mesma (i.é., o pensar), a comunicação transitória com outrem na relação face a face (i.é., o falar), e a comunicação perene na relação remota e mediada (i.é., o escrever). Com isto todo o seu processamento lingüístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para essa criança há uma compatibilidade entre sistemas de representação lingüística primária (i.é., a língua falada) e secundária (i.é., a língua escrita alfabética).[...] da criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua Língua de Sinais primária na modalidade visual e quiroarticulatória (i.é., quiro, do Grego, mão). Mas, frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio de palavras de uma língua falada estrangeira – a Língua Portuguesa. (CAPOVILLA, 2008, p.1492).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração a forma de pensar e aprender uma segunda língua, que no caso dos Surdos, é fundamental para seu desenvolvimento social e acadêmico.

Foi verificado, pela prática deste ano letivo que, em algumas aulas é possível a interação entre Surdos e ouvintes nas aulas de português, como: aulas de biblioteca/leitura, e também alguns seminários onde haja atividades em comum. Fora desse contexto, o ensino passa a estar comprometido, pois nas aulas expositivas não há mobilidade do professor bilíngue para o ensino, que fica restrito a um espaço de 3 ou 4 carteiras no canto da sala, sem recursos didáticos que dê o suporte para as atividades.

Durante as aulas, o professor bilíngue, que tem a condição de ouvinte, ouve involuntariamente as explicações do professor regente e o movimento dos alunos da sala, tendo que se concentrar e atender pedagogicamente os alunos Surdos, além de presenciar e não interferir nas ações do professor regente, nas indisciplinas e enfrentamentos da adolescência. Estas ações dificultam e comprometem o desempenho das aulas, que em alguns momentos o próprio aluno Surdo chama atenção do professor, pedindo que esse se recomponha e retorne ao conteúdo, a qual precisa de alguns instantes para conseguir concentração suficiente para tal. Em outros momentos são os alunos Surdos que se dispersam com o movimento da sala, quebrando assim o desenvolvimento de raciocínio e desempenho da atividade que está sendo proposta. E por fim, em um terceiro momento, são os alunos ouvintes que se dispersam com os Surdos, que emitem sons acompanhado da língua de sinais, que chamam a atenção em momentos de silêncio e concentração, como em uma produção de texto, por exemplo.

Além da poluição sonora e problemas comportamentais do meio, outro fator que também compromete o desenvolvimento das aulas, é a falta de recursos pedagógicos necessários, pois com o desmonte das classes bilíngues, o uso do projetor multimídia, computador e internet, para atividades visuais se tornaram impossíveis, mas o que mais afeta no processo de forma direta é a inutilização da lousa, pois os próprios alunos não

aceitam, por se tratar de uma exposição dos conteúdos que são apresentados com uma metodologia diferenciada. Para contornar essa situação, o professor precisa passar as atividades em folha, e/ou escrever em um quadro branco portátil, sempre tomando o cuidado para que ninguém observe o que está escrito além dos Surdos.

Neste contexto, as angústias dos alunos Surdos não são observadas, e o que importa é a implementação de uma política que não tem seus objetivos voltados para a efetiva aprendizagem dos alunos, respeitando suas especificidades mais primárias, e sim a inclusão radicalmente implementada, onde estar no mesmo ambiente basta para um “deficiente” estar em sociedade.

Quero ressaltar, que esses dados são das escolas-polo, em específica, a escola de 1º ao 9º ano, pois as outras escolas, onde os Surdos se encontram matriculados isoladamente, a PMC oferece apenas o intérprete educacional e professor bilíngue, que não tem hora de planejamento com o professor regente da sala (específica da escola de 1º ao 9º ano). Nestas unidades também não tem a Libras como disciplina curricular, ensino de Libras para docentes, bem como outros pontos destacados no corpo desse artigo.

CONCLUSÃO

Diante de tais fatos, podemos elencar as ações afirmativas do primeiro modelo, entendida pela Comunidade Surda e pesquisadores como sala de instrução em Libras, ou sala bilíngue:

- Respeito às leis;
- Escolas-polo;
- Ensino da Libras com metodologia adequada para Surdos;
- Professor instrutor Surdo;
- Ensino do português como disciplina específica de L2;
- Libras como língua de instrução;
- Desenvolvimento da L1 e L2;
- Aulas com desenvolvimento e desempenho pedagógico adequado;
- Respeito pela Língua, Identidade, Cultura e Comunidade Surda;
- Libras como disciplina curricular para ouvintes;
- Desenvolvimento do corpo docente na língua de sinais e estratégias educacionais;
- Intérpretes e matérias pedagogicamente adaptados;
- Recursos pedagógicos adequados;
- Ambiente de circulação da língua de sinais entre pares, interação e convivência;
- Inclusão com respeito;

Esse modelo tem se mostrado o mais adequado para o desenvolvimento do aluno Surdo, além de ir ao encontro do que a Comunidade Surda quer para si, pois contempla recursos adequados, respeito e equidade na escolarização do aluno Surdo.

Como ações afirmativas do modelo educacional atual, em sala inclusiva, podemos ressaltar:

- Escolas-polo;
- Libras como disciplina curricular para ouvintes;
- Desenvolvimento do corpo docente na língua de sinais e estratégias educacionais;
- Intérpretes e matérias pedagogicamente adaptados;
- Hora pedagógica de planejamento;

Neste modelo temos poucas ações afirmativas a destacar. A docência compartilhada em seus vários pontos interfere direta e negativamente no desenvolvimento dos alunos Surdos, pois além de não dar condições com equidade, expõe as diferenças curriculares entre Surdos e ouvintes, ressaltando uma condição de deficiência, deixando os alunos em uma situação constrangedora e prejudicial, ainda mais quando se trata de alunos adolescentes em plena constituição de personalidade.

Essa condição é mostrada com muito sentimento em uma prosa poética, escrito pela Surda Cintia Firmino², que traz as marcas da escrita dos Surdos. Este texto é uma conversa entre narrador e seu eu lírico, descrevendo as situações vividas pelos Surdos cotidianamente. Os travessões apontam seu(s) pensamento(s) e sentimento(s), em um diálogo subjetivo entre o narrador e seu opressor, que lhe(s) impõe uma política e o modo de vida que devem seguir, apagando e/ou inferiorizando as marcas de sua cultura, de seu povo. Deixo aqui, este belíssimo texto que emocionou públicos e deixou a voz dos Surdos ecoar nos corações de quem os ouve com os olhos, ouvidos e alma.

SOU SURDO, DEFICIENTE NÃO!

____ É muito difícil lutar contra o sistema, contra pessoas que ainda agem como se nós Surdos não tivéssemos a capacidade de saber o que é melhor para nós. Tentam nos fazer engolir uma educação que não nos é adequada, tentam nos fazer acreditar que somos deficientes, sim deficientes, afinal dentro de uma sala com ouvintes eles tem um professor para eles e eu tenho um professor só para mim na mesma sala, todos com uma professora e uma no cantinho só para mim, mas me disseram que todos são iguais... Uai! Então por que um professor aqui no cantinho e só para mim? (Surda)

____ Quero ter o mesmo professor como vocês. Todos estudam só um período e eu preciso ir nos dois. Ops... Não sou Surda? Eu achava que era Surda, que me comunicava em Libras e que aprenderia uma segunda língua, português, na escola junto com pessoas

² Formada em Psicologia pela Puc-Campinas e especialista em Educação de Surdos pela UNICAMP.

que também falam a minha língua. Não sou Surda? Então, eu quero estudar em uma sala bilíngue, aprender o português em Libras, conviver com amiguinhos que falam a mesma língua que eu, aliás, também estou aprendendo Libras e preciso ter amigos para conversar porque eu vivo mais com ouvintes do que com Surdos, meus pais são ouvintes, meus avós, meus primos, meus vizinhos, preciso conviver com Surdos também. (Surda)

___ Mas não posso, me disseram que eu só aprenderei se conviver com quem é ouvinte. Quer dizer que estar em uma sala onde todos falam minha língua vai me atrasar? Não entendi, eu não sou Surda? Ah... Me disseram que sou deficiente e que preciso conviver com quem ouve para evoluir e também ensiná-los a respeitar os deficientes. Mas eu achei que eu só fosse Surda, não escuto, minha língua é Libras e português segunda língua, já você, é ouvinte, fala o português e aprenderá a escrever uma língua que ouve e eu uma língua que não ouço, então a metodologia é outra, certo? (Surda)

___ Oba! Vou para minha sala pois lá assim como vocês ouvintes, as pessoas falam minha língua e o professor é para todos da sala... Um professor para todos, amiguinhos que também se comunicam com as mãos, metodologia própria para aprender a língua que não escuto... Aqui é meu lugar! Não? Ah... Eu sou deficiente, eu achava que era Surda. (Surda)

___ Por que tenho que ser obrigada a frequentar uma sala onde as pessoas falam outra língua? A única que fala comigo é a professora do cantinho, meus amigos estão aprendendo Libras, mas eles não sabem muito, eles estão acostumados a falar, olho para todos os lados e todos mexem a boca o tempo todo. (Surda)

___ Espera! Os ouvintes para aprender Português e inglês e serem fluentes nos dois idiomas precisam frequentar escola bilíngue, eu sou Surda, então se eu frequentar uma sala bilíngue vou aprender melhor a escrita do português, certo? (Surda)

___ Ahhhhhh! Mas isso é para ouvinte, você é deficiente auditiva! (Ouvinte)

___ Mas Libras é minha língua e português meu segundo idioma, então para ser bilíngue é melhor estudar em uma escola bilíngue, certo? (Surda)

___ Não, você é deficiente. (Ouvinte)

___ Se a aula for em minha língua eu não entenderei melhor ciências? Mas sou deficiente, já entendi... Eu preciso estudar com um professor só para mim, fazer atividades diferente de meu amigo do lado. Eles estão assistindo um desenho e eu ainda não sei ler, eles também não, mas estão ouvindo o desenho e eu não... (Surda)

___ Paaaara! Sua professora interpreta para você, problema resolvido, certo? (Ouvinte)

____ Ei! Essas crianças estão ouvindo uma língua que elas ouvem desde que nasceram e eu estou aprendendo Libras ainda, porque meus pais são ouvintes, então eu não vou entender a professora interpretando o desenho todo em Libras, eu só tenho 7 anos! (Surda)

____ Mas você logo será fluente em Libras. (Ouvinte)

____ Dá para ser fluente em inglês só convivendo com Alemão com 7 anos de idade? (Surda)

____ Você é deficiente, cada comparação! (Ouvinte)

____ Ops...Veio uma outra dúvida... A professora é intérprete ou professora? Você falou que ela interpreta o desenho para mim? (Surda)

____ Chega! Sou Surda, Surda, Surda! Chega de audismo! (Surda)

Cintia Firmino

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 15029**, de 24 de junho de 2015. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas. 2015. Disponível em: <www.compromissocampinas.org.br>2015/07 > Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 26 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECAD. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em:

<www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquiria Duarte. Dicionário **Enciclopédico**

Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, vol. I e II. – 3 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p.1492.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngue para Surdos** (em resposta à nota técnica nº5/2011/MEC/SECADI/GABI). Rio de Janeiro: FENEIS, 2011. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+(1).pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. 1994. Acesso em: 11 jun. 2017.

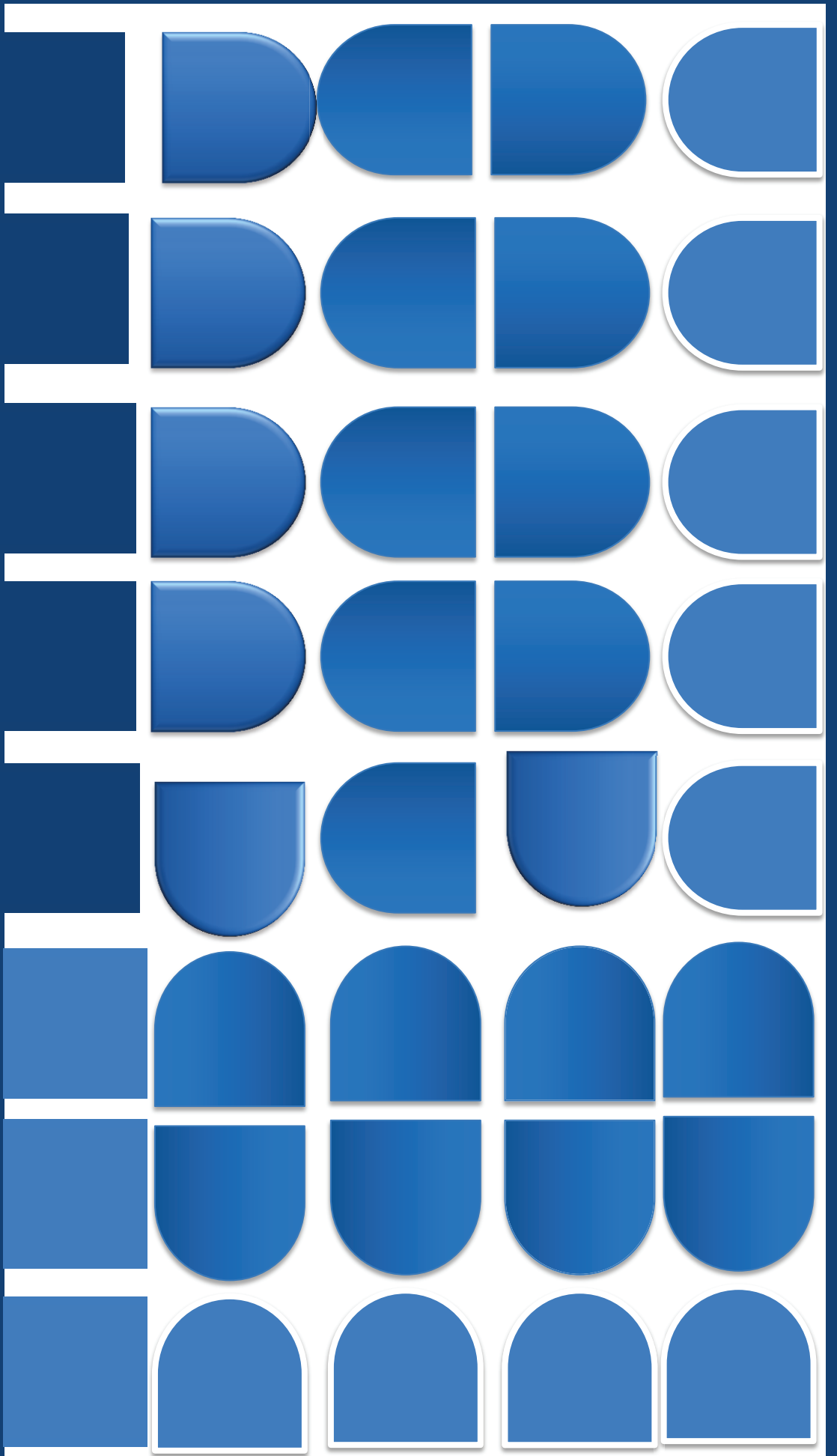
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.142.

SOUZA, R. M. et al. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro do (Org.); SANTOS, Gildenir Carolino (Ed.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 6-8.

WRIGLEY, Owen. **The politics of the deafness**. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996, p.13 e14.

CAPÍTULO 4



CAPÍTULO 4

LITERATURA SURDA E AS MODALIDADES DE REPRESENTAÇÃOⁱ

Guilherme Nichols

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

→ RESUMO DO CAPÍTULO EM LIBRAS

Resumo: Uma das áreas que tem recebido destaque no campo das pesquisas sobre a surdez é a denominada Literatura Surda, tema desse trabalho. Para refletir sobre a literatura surda nos valem do conceito de representação, fundamentado na ideia de Hall (1997), o qual evidencia como os sujeitos atribuem sentido às coisas através da linguagem. Os significados são compartilhados entre as pessoas pelo acesso à linguagem, que, segundo o autor, é um sistema de representação. A Literatura, como manifestação da cultura, possibilita a formação de diferentes representações. Ao analisar diferentes produções literárias sobre a surdez, verificamos que aquelas em os próprios surdos publicam suas histórias, exprimem suas próprias significações e refutam aquelas comumente veiculadas pelas redes midiáticas, podem ser compreendidas como uma possibilidade de autorrepresentação. Por outro lado, produções literárias escritas por ouvintes tratam do tema da surdez, apresentam em geral, uma visão dos surdos de modo preconceituoso e estereotipado. A esse modo de representação, denominamos heterorrepresentação. Desse modo, concluímos que a Literatura surda tem forte impacto na promoção e na defesa dos direitos das pessoas surdas.

Palavras-chaves: Literatura surda. Representação. Surdos.

DEAF LITERATURE AND REPRESENTATION MODALITIES

Abstract: One of the areas that has received prominence in the field of research on deafness is the so-called Deaf Literature, the theme of this work. To reflect on deaf literature, we use the concept of representation, based on the idea of Hall (1997), which shows how subjects attribute meaning to things through language. Meanings are shared among people by access to language, which, according to the author, is a system of representation. Literature, as a manifestation of culture, allows the formation of different representations. In analyzing different literary productions on deafness, we find that those in the deaf themselves publish their stories, express their own meanings, and refute those commonly conveyed by the media, can be understood as a possibility of self-representation. On the other hand, literary productions written by listeners deal with the subject of deafness, they present, in general, a vision of the deaf in a biased and stereotyped way. In this mode of representation, we call heterorepresentation. In this way, we conclude that the Deaf Literature has a strong impact in promoting and defending the rights of deaf people.

Keywords: Deaf literature. Representation. Deaf people.

INTRODUÇÃO

Em 2002, o Brasil teve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como língua oficial da comunidade surda. Com isso, as pesquisas e a política educacional passaram a se preocupar mais com as áreas da educação de surdos e da linguística da surdez. A língua de sinais sempre esteve presente na comunidade surda, seu uso era feito na informalidade, dentro das comunidades surdos, antes mesmo da legislação.

As produções da literatura surda funcionam como possibilidade de autorrepresentação, partindo do princípio ético na promoção e na defesa dos direitos dos surdos. Podemos pensar em alguns questionamentos interessantes: O que é literatura surda? Como a literatura pode ser um fator de autorrepresentação dos surdos?

Esses questionamentos são discutidos a partir de uma fundamentação teórica que embasa este trabalho. Iniciamos pela primeira questão:

O QUE É LITERATURA SURDA?

Atualmente, vários meios de comunicação se oferecem como brilhantes formas de expressão dos surdos, tais como as tecnologias digitais, o que tem facilitado o cotidiano das pessoas surdas adultas, adolescentes e crianças.

Apesar de o povo surdo ser composto por cidadãos de uma minoria social e linguística no Brasil, todos vivem no mundo de ouvintes, que comandam as políticas públicas, as decisões jurídicas e a educação dentro da sociedade. Nesse ponto, podem-se observar desequilíbrios sociais que definem a realidade das pessoas surdas. Em todas as áreas há esse desequilíbrio, principalmente na área da educação dos surdos; basta analisar o quanto a alfabetização desses estudantes é um problema, visto que a escola inclusiva utiliza como parâmetros para a alfabetização dos surdos, os mesmos métodos e estratégias que para os ouvintes. Até o momento, no Brasil, o ensino de segunda língua para os surdos encontra barreiras tanto institucionais como metodológicas.

Desde a legislação nº 10.436/2002, quando ocorreu o reconhecimento da língua de sinais, muitos pesquisadores, principalmente na área da educação e da linguística, têm se debruçado sobre propostas para reformar a educação dos surdos. Em muitas dessas discussões e debates entre pesquisadores há uma polêmica sobre o termo “Literatura surda”. As expressões “Literatura em Libras” e “Literatura Surda” causam discussão entre os pesquisadores, divergindo adeptos e críticos sobre esses termos. Há quem defenda que o uso dessas terminologias específicas acaba por rotular e limitar o trabalho dos escritores. Outros, no entanto, afirmam que ajuda a destacar os sentidos das lutas contra a exclusão, dentro do campo literário tradicional. Neste trabalho, reiteramos, a escolha foi pelo uso da expressão “Literatura Surda”, já que o próprio termo remete ao processo da pesquisa, nas

áreas da cultura e da linguística, entre outras. O termo marca as transformações motivadas pelos movimentos sociais pelos quais passou e passa a sociedade.

Desse ponto de vista, o discurso literário assume um lugar de identidade própria, marcada por um tempo/local na sociedade. O campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo. No contexto literário isso se realiza a partir do momento em que o surdo se assume como sujeito da enunciação de sua própria história e como ser que se constitui pela experiência visual, libertando-se da imagem estigmatizada de que suas manifestações sejam “coisa de surdo”, forma como são denominadas pelos ouvintes.

A literatura surda tem, então, como principal característica a presença de uma identidade atribuída ao surdo pelo surdo, desprendendo-se daquela imagem atribuída pelo outro (em geral, ouvinte), e assume o desafio da escrita de sua história. Sendo o texto/diálogo o lugar favorecido para as manifestações da subjetividade, essa literatura surda traria a transição de uma “pessoa surda” alienada para aquela consciente de sua posição na história da experiência visual. Essa postura faz com que a literatura surda possa ser identificada como um dos artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2008), pois ela oferece diversos exemplos da tentativa de consolidar uma produção artística que realmente atenda à necessidade e ao desejo dessa construção identitária.

As produções da literatura surda são materiais em livros de papel ou vídeos. Segundo Karnopp (2010), o vídeo produzido por surdo pode ser considerado como elemento da literatura surda atualmente, mas até o século XIX não temos documentação em vídeo, pois não existia esta tecnologia. Antes do século XX, a literatura surda se desenvolveu essencialmente em língua de sinais, uma trajetória que passou de geração em geração, sendo o surdo fonte de sua própria história e a cultura. Antes do advento da tecnologia que pudesse registrar em vídeo as histórias contadas pelos surdos, a literatura surda se desenvolveu pela tradição sinalizada¹. A partir do século XX, temos mídias produzidas por surdos, sobre os surdos e para os surdos. Nesse contexto teve origem a literatura surda que se desenvolveu a partir daquele momento até agora.

O uso de mídias é fundamental para a literatura surda, por ser mais acessível à comunidade surda, já que faz uso de imagens, texto e tradução em língua de sinais. A pesquisadora surda portuguesa Morgado (2011) mostra a importância da presença do sujeito surdo adulto na produção de literatura para as crianças surdas.

Uma literatura de qualidade deverá, neste caso, ser produzida por adultos surdos fluentes em LGP, que são os modelos fundamentais na vida da criança surda. Deste modo, o contato é positivo e frequente com produtos culturais de qualidade, fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo. Assim, a criança é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se uma pessoa normal e ganhar autoestima. (MORGADO, 2011, p.152)

¹ O termo “tradição sinalizada” foi aqui utilizado em analogia ao termo “tradição oral”, usado para designar a forma de transmissão cultural que não faz uso da escrita.

Infelizmente, ainda hoje no Brasil a maioria das crianças surdas chega à escola sem dominar uma língua, pois nasce em família ouvinte, que não tem conhecimento sobre a cultura surda. Todavia, a criança surda precisa ter uma própria língua, a língua de sinais, para poder se desenvolver, explorar seu imaginário e fantasia. Por esse motivo, muitos pesquisadores (LODI; LACERDA, 2009; QUADROS, 1997; SOUZA, 2007, entre outros) defendem a necessidade de escolas bilíngues, com a presença de professores surdos usando a língua de sinais com fluência, para estimular a aquisição dessa como a primeira língua, favorecendo a autonomia no acesso ao conhecimento. Para as crianças surdas, os livros estão na segunda língua, logo a criança necessita de adquirir a primeira língua para poder dar sentido à segunda e, conseqüentemente, aos livros. A literatura dos livros é fundamental para as crianças surdas, para que elas possam desenvolver a língua portuguesa, necessitam de ter contato com a língua materna, praticá-la, e a literatura é uma fonte rica para desenvolver as competências linguísticas da criança. É fundamental estimular nos alunos o desenvolvimento de competência que lhes possibilite a aprendizagem do saber na língua e pela língua (AZEVEDO, 2006 apud MORGADO, 2011, p.152).

As histórias contadas, principalmente por adultos surdos, são ricas para o seu desenvolvimento e, assim, a criança surda é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se surda. As histórias em língua de sinais favorecem a aquisição da língua, da cultura e a construção de uma identidade surda.

O processo de aquisição da língua de sinais se insere na produção da cultura surda, isto é, um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas surdas que possuem sua própria língua, seus valores, regras de comportamento e tradições. A literatura surda possibilita explorar a experiência do que é ser surdo, além expandir o imaginário e a fantasia dentro da experiência visual. Morgado (2011) explica que os adultos ouvintes não têm a mesma experiência vivencial que os surdos, não viveram as mesmas dificuldades na educação, não tiveram barreiras comunicacionais, nem viveram em um mundo sem barulho, ou seja, um adulto ouvinte não tem a mesma percepção do mundo que o surdo. Daí a importância de literatura produzida ou narrada por adultos surdos para crianças surdas, embora ouvintes fluentes em língua de sinais também possam ser bons narradores.

O gênero literário infantil, ao ser narrado em língua de sinais, dá às crianças surdas a possibilidade de ver o mundo exterior, construir o conhecimento, se contextualizar no movimento surdo através da língua e também se inserir na cultura. Azevedo (2006 apud MORGADO, 2011, p. 154) afirma: “por isso, para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvinte, é fundamental que lhe seja transmitida o máximo de literatura para que se possa desenvolver o mais possível”. Notamos, na fala de Azevedo (2006 apud MORGADO, 2011), que há uma riqueza nas obras da literatura surda, quando essa é transmitida pelo sujeito surdo.

Alguns pressupostos são desejáveis para uma literatura surda de qualidade: que o narrador tenha fluência na língua de sinais, seja bilíngue, tenha habilidade com o gênero

literário e tenha conhecimento de arte. Sem essa arte, a literatura acabando sendo desagradável, prejudicando o desenvolvimento da criança surda. Coelho (2000, p.46) explica que a arte é um aspecto importante, uma vez que, “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”.

Todavia, em muitas publicações da literatura surda percebemos que aos escritores/narradores falta o conhecimento de arte. Além disso, outro aspecto importante na literatura é “que alimenta o gênero literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser” (COELHO, 2000, p.47). Assim, podemos entender que a literatura visual se insere na cultura surda no contexto da língua de sinais, língua essa que antecedeu o movimento literário surdo no Brasil. Partimos, agora, para a segunda questão.

COMO A LITERATURA PODE SER UM FATOR DE AUTOREPRESENTAÇÃO DOS SURDOS?

Sobre o conceito de representação, partilhamos a ideia de Hall (1997), que evidencia como os sujeitos atribuem sentido às coisas através da linguagem. Os significados são compartilhados entre as pessoas pelo acesso à linguagem, que, segundo o autor, é um sistema de representação. Essa representação, porém, não se dá de modo natural, mas mediada pela cultura, pela forma como compartilhamos os significados dos seres, objetos e eventos pela linguagem, nas formas como os interpretamos em nossas práticas cotidianas. Assim revela Mourão (2011, p. 72):

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma discurso – sem eles, não há representação surda.

Os objetos, as pessoas e os eventos, além de existirem no mundo real, adquirem sentido por meio de uma rede de significados, atribuídos culturalmente. Para Hall (1997), os significados não são, portanto, transparentes, mas perpassados pela representação que adquirem dentro da cultura. Se a linguagem é um produto social e os significados são constituídos culturalmente através dos sistemas de representação (HALL, 1997), destacamos a literatura como um dos campos discursivos em que as representações são materializadas. O conceito de representação social também pode ser visitado para compor a ideia que aqui defendemos. Segundo Moscovici: “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). As representações sociais, na perspectiva do autor, não são meras opiniões sobre determinados temas, mas teorias coletivas sobre a realidade cotidiana, que têm uma lógica e uma

linguagem singular baseada em valores e ideias compartilhadas socialmente e que definem ou determinam os modos de comportamento dos indivíduos.

A Literatura, como manifestação da cultura, é o lugar de nossa análise como possibilidade de formação de diferentes representações. “Espaço onde se constroem e se validam representações sociais, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais” (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 19).

Quando o autor de um texto literário pertence a uma determinada minoria, sobre a qual narra, observa-se ali uma manifestação identitária, uma vez que o discurso surge de uma subjetividade vivencial e não daquilo que se imagina ser o outro. Como afirmou Carolina Maria de Jesus, mulher favelada, negra e autora de *Quarto de despejo*, na década de 60: “É preciso conhecer a fome para descrevê-la” (JESUS, 2007, p. 27). Entendemos, portanto, a literatura como um espaço de discursos que se dissipam, construindo representações sobre os mais diversos grupos sociais. Dessa forma, a literatura marginal ou de minorias (negros, pobres, indígenas, *gays*, surdos, entre outros) se configura como estratégia de autorrepresentação e pode ser compreendida como instrumento de lutas por reconhecimento social. “A Literatura Marginal pode ser tomada como um ato de rasura da fala hegemônica nacional, produzindo a criação de um núcleo discursivo próprio para a representação de sujeitos marginalizados” (SABACK; PATROCÍNIO, 2013, p. 128). Saback e Patrocínio afirmam:

Dessa forma, o exercício de autorrepresentação destes sujeitos passa a ser duplamente político e engajado, além de formar uma compreensão própria para sua vivência, tal compreensão é utilizada como um veículo disciplinar e formador de seus pares. A literatura, neste caso, emerge como veículo de um discurso pedagógico e conscientizador do leitor. (2013, p. 131)

Por outro lado, quando um autor relata a experiência do outro na diferença cultural, o olhar é externo e, por isso mesmo, a representação não é de si mesmo. Ser surdo, por exemplo, é muito diferente de estar próximo a eles, conviver com eles ou, ainda, apenas imaginar como é seu cotidiano. Ao tipo de literatura que narra sobre o outro nos referimos como heterorrepresentação. Essa literatura, muitas vezes, é um discurso ideologicamente marcado pelo preconceito e por estereótipos. O etnógrafo Cristhian Silva (2008), consciente da possibilidade de estereótipos nas narrativas etnográficas indígenas, quando escrita por aqueles que não pertencem a essa minoria, propõe uma etnografia a partir da intertextualidade, em que o etnógrafo e indígenas dialoguem na construção de textos que retratem a cultura daquele povo. Propõe, portanto, “uma dialogia própria da experiência etnográfica enquanto prática social compartilhada [...]. O nativo não narra, portanto, e primeiramente, ‘uma’ cultura exterior a ele, mas a si mesmo e sua autoridade interpretativa no seio da própria cultura” (SILVA, 2008, p. 88). A essa forma de representação, em que o autor dialoga com o outro, sem modificar o que ouve, mas respeitando a forma de

compreensão e narrativa dele, nomeamos de alterorrepresentação², partindo da ideia de que, nesse contexto, ocorre um processo de alteridade.

De acordo com Perlin (2003, p.18), “o conceito de alteridade na sua forma mais radical pega o conceito “ser surdo” e suas conotações no espaço de pos-colonialismo e da filosofia pós-moderna respeitando a temporalidade”. Sendo a literatura surda o foco de nossa análise, trazemos recortes de literatura que tematiza a surdez e o sujeito surdo, buscando classificá-las e discutir as formas de representação.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A SURDEZ NA LITERATURA

Destacamos alguns trechos de textos literários, os quais classificamos nas três categorias de representação criadas para esta análise: autorrepresentação, heterorrepresentação e alterorrepresentação.

AUTORREPRESENTAÇÃO

Às vezes, ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas sílabas que pareciam, como “papa”, “mama”, “tata”. Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significa o passado e o futuro? Quando compreendi, pela ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. (LABORIT, 1996, p. 7-8)

O que mais me chamava a atenção era quando as pessoas falavam (abrindo e fechando a boca), principalmente os professores da escola [...] Quando criança eu não sabia que era surda (parcial) porque era difícil conversar comigo, se conversavam eu não ouvia mesmo, ninguém nunca me chamou atenção para saber se eu deveria ouvir ou não. (VILHALVA, 2004, p. 15-16)

HETORREPRESENTAÇÃO

É... A Amanda não escutava os sons que a gente ouve sempre. Não ouvia os sons das palavras, mas percebia que para se comunicar, as pessoas não usam só a voz, usam também os olhos, mexem a boca, falam com as mãos... E Amanda fazia isso. Falava com o corpo? Com muito talento, conseguia mostrar o seu sentimento. (COTES, 2004, s/p).

² O termo foi criado pelos autores desse artigo.

Lá na minha escola
Ninguém é diferente
Cada um tem o seu jeito
O que importa é ir pra frente.
Tem gente que não tem braço
E que só joga no gol

**Tem outro que não escuta
Mas que dança rock and roll.
Tem uns que não podem falar
Mas com gestos, caras e bocas
E com a ajudinha da gente
Até xavecaram as garotas.**
(RAMOS, 2004, S/P)

ALTERORREPRESENTAÇÃO

Alex sente-se feliz e grato por tudo que é:
Sou feliz, tenho orgulho de ser surdo!!!! Agradeço a Deus por tudo que sou.
Agradeço aos meus pais pelo carinho que me dão e aos amigos pela força e valor.
- Não posso ouvir, mas posso ver a chuva cair colorida! (MELENDEZ; VERGAMINI, 2003, p.159)

Fabiane percebeu que quando ele a observava, ele chorava. Um dia o chamou e perguntou:
- Por que você está triste e chorando:
- Não queria ver você surda... respondeu Marinbo.
A mocinha Fabiane sorriu e disse:
- Não fique triste por mim. Sei escrever, ler, pintar e conversar. Sou normal, graça a Deus. Minha voz é um pouco diferente e só. (SÁ, 2003, p.40)

Podemos observar que, ao retratar o cotidiano do surdo, a literatura pode apresentar diferentes representações. Nos primeiros exemplos (LABORIT, 1996 e VILHALVA, 2004), verificamos a narrativa em primeira pessoa (narrador protagonista), na qual as autoras narram sua própria experiência de vida. O relato autobiográfico marca a posição do surdo em relação à sociedade, sua natureza diferencial, suas relações e modos de compreender o mundo. Dessa forma, o leitor entra em contato com as características peculiares e significativas da vida do surdo, podendo, de certo modo, compreender e valorizar seus sentidos próprios. Esse modo de representação é o que denominamos autorrepresentação, tal como apresenta Karnopp (2010, p.172):

Dos materiais analisados, percebe-se que surdos contadores de histórias buscar o caminho da auto-representação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de sua forma de ler, traduzir, conceber e jogar os produtos culturais que consomem e que produzem.

Percebam que ao fazer uso da literatura, essas autoras – e outros surdos que publicam suas histórias – tiveram a oportunidade de exprimir suas próprias significações e refutar aquelas comumente veiculadas pelas redes midiáticas, consideradas não satisfatórias e estereotipadas.

Por outro lado, os discursos que permeiam o imaginário social dos sujeitos que não vivenciam o cotidiano do surdo são ideologicamente marcados por uma representação equivocada da realidade, em geral, pela atenuação da situação vivencial, em que a dificuldade de comunicação não é posta como conflitiva, mas como poética. Em ambos os exemplos que elegemos como modelos de heterorrepresentação, as narrativas ocorrem em terceira pessoa (narrador observador). No texto de Cotes (2004), a personagem surda, Amanda, não ouve, mas fala com o corpo, como se isso possibilitasse seu desenvolvimento social e cognitivo, prescindindo de uma língua. No segundo exemplo, embora o texto não fale apenas sobre surdez, mas sobre outras diferenças, com o título incoerente “Na minha escola, todo mundo é igual”, a autora “parece” referir-se aos surdos quando alude a personagens que não ouvem e que não falam. Situação paradoxal é descrita para o personagem surdo, que não ouve, mas dança *rock and roll*. Não queremos afirmar, com isso, que os surdos não gostem de dançar; o fato é que a autora, ao invés de enfatizar a diferença dos surdos em relação aos ouvintes, minimiza a característica heterogênea, colocando no surdo um aspecto predominantemente do ouvinte. Apaga, assim, a diferença e homogeneiza os indivíduos. Da mesma forma, descreve aqueles que não falam como sujeitos que “com gestos, caras e bocas, e com a ajudinha da gente, até xavecam as garotas” (RAMOS, 2004, s.p.). Novamente a Língua de Sinais não é mencionada, como no texto de Cotes (2004), e os surdos falam com as mãos, com gestos, com caras e bocas, com o corpo. Descaracterizam a Língua de Sinais como forma legítima de comunicação e expressão dos sujeitos surdos. Interessante é a expressão “até xavecam as garotas”, como se no imaginário coletivo, fosse de se esperar que a sexualidade desses meninos e meninas surdos fosse ausente. Nesses dois textos, as autoras fazem escolha lexical do pronome “a gente” nos seguintes trechos: “A Amanda não escutava os sons que **a gente** ouve sempre” (COTES, 2004) e “E com a ajudinha **da gente** até xavecam as garotas” (RAMOS, 2004). Essa escolha, não aleatória, aponta marcadamente que “a gente” se refere ao normal, aquele que escreve os textos, a maioria da população, e que o outro é o personagem sobre o qual se fala.

Nos textos escolhidos para a discussão de alterorrepresentação, temos dois conceitos que são: alteridade e representação. Para compreender melhor esse conceito, nos referimos às pessoas que não fazem parte de uma minoria, mas aceitam os outros que são diferentes e os respeitam a partir do princípio de inclusão social e lutam pela igualdade de direitos. Ao compartilhar com elas seus modos de ser, contribuem para valorizar sua cultura dentro de uma sociedade desigual. Podemos exemplificar algumas alterorrepresentações escritas por aqueles que defendem e representam os grupos de minorias, descrevem suas lutas, histórias, defesas, dentro de uma determinada comunidade, servindo como incentivo à cultura desses sujeitos. O filme *Cidade de Deus* é um dos exemplos da alterorrepresentação, no qual os atores são os próprios moradores, e o desenrolar do filme se dá no espaço da comunidade onde moram, a partir do depoimento deles, considerando sua linguagem e seus discursos (ZANETTI, 2008).

Defendemos a ideia de que a representação do surdo realizada na literatura pelo próprio surdo (autorrepresentação) ou por pares com os quais se estabelece uma relação de

alteridade (alterorrepresentação) possibilita um discurso realista da vida e do cotidiano dos surdos. A literatura surda, além de entreter e divertir, pode ser uma estratégia de mobilização e militância pelos seus direitos. Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros. (HONNETH, 2003, p. 207-208).

Portanto, consideramos que autorrepresentação tem uma função ética e política dentro da Literatura – é a forma mais verdadeira de o surdo mostrar sua identidade através da literatura. Nessa forma de representação na literatura, o leitor surdo pode se identificar com as experiências do narrador e, assim, ter uma sensação de pertencimento a uma comunidade, a um grupo de pessoas que vivenciam o mundo de modo semelhante ao seu. Como afirma Luz (2013, p. 49), “a experiência da comunidade permite enraizamento nos solos da cultura humana e do mundo natural”. A literatura surda como artefato da cultura surda deve ser valorizada dentro da escola e da comunidade surda. Destacamos a importância de autores surdos criarem histórias para as crianças, tematizando a surdez, suas dificuldades e conquistas. Essas histórias permitem às crianças se identificar com os personagens e, assim, elaborar seus conflitos. A autorrepresentação pode ser uma poderosa estratégia de empoderamento do surdo, fazendo parte do movimento da comunidade surda; é uma manifestação política na literatura. Livros escritos por surdos, para crianças surdas, com o tema da surdez, refletem seu contexto social, envolvendo a arte, a política e a educação, e são um valioso instrumento de luta.

Apontamos, também, que mais produções literárias sejam realizadas por surdos brasileiros, a fim de contribuir para maior visibilidade das conquistas e das realizações deste grupo linguístico minoritário – a comunidade surda –, além de mobilizar a sociedade para suas lutas e reivindicações. Baseia esta afirmação a ideia de que cada grupo minoritário tem a capacidade de falar sobre si e decidir sobre suas realizações, que pode ser demonstrada sob a fórmula tão enunciada nos nossos dias: “Nada sobre nós, sem nós”. Os sujeitos surdos clamam em suas produções literárias: “É preciso ser surdo, para descrever a vida a partir da surdez”.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COTES, Cláudia. **O som do silêncio**. São Paulo: Lovise, 2004.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura surda**. Curso de licenciatura e bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, p. 18-31, dez. 2007.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation Cultural representation and cultural signifying practices**. London;Thousand Oaks;New Delhi: Sage;Open University, 1997. p. 2-73

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.36, p.155- 174, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2015.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1996.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?**. São Paulo: Parábola, 2013.

MELENDEZ, Alexandre Jurado; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. Chuva colorida. In: VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). **Mão fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003. p. 150-159.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011. p. 151-171.

MOURÃO, C. Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011. p.71 – 90

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 159 f. Tese (Doutorado – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. Ilustrações de Priscila Sason Martins. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁ, Karina Atrib Ferreira de. A menina que virou moça e encontrou sua identidade surda. In: VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). **Mão fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003. p. 33-47.

SABACK, Lilian; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A insurreição dos sujeitos silenciados – autorepresentação nos discursos literário e audiovisual. **Alceu**, v. 3, n. 26, p. 127-140, jan./jun. 2013.

SILVA, Crithian Teófilo da. Autorrepresentação indígena na escrita etnográfica: elementos teóricos para a consideração da intertextualidade etnográfica. **Campos: Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 9, n. 1, p.87-108, jun. 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/13869/9352>>. Acesso em: 8 set. 2014.

SOUZA, Regina Maria; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 207.

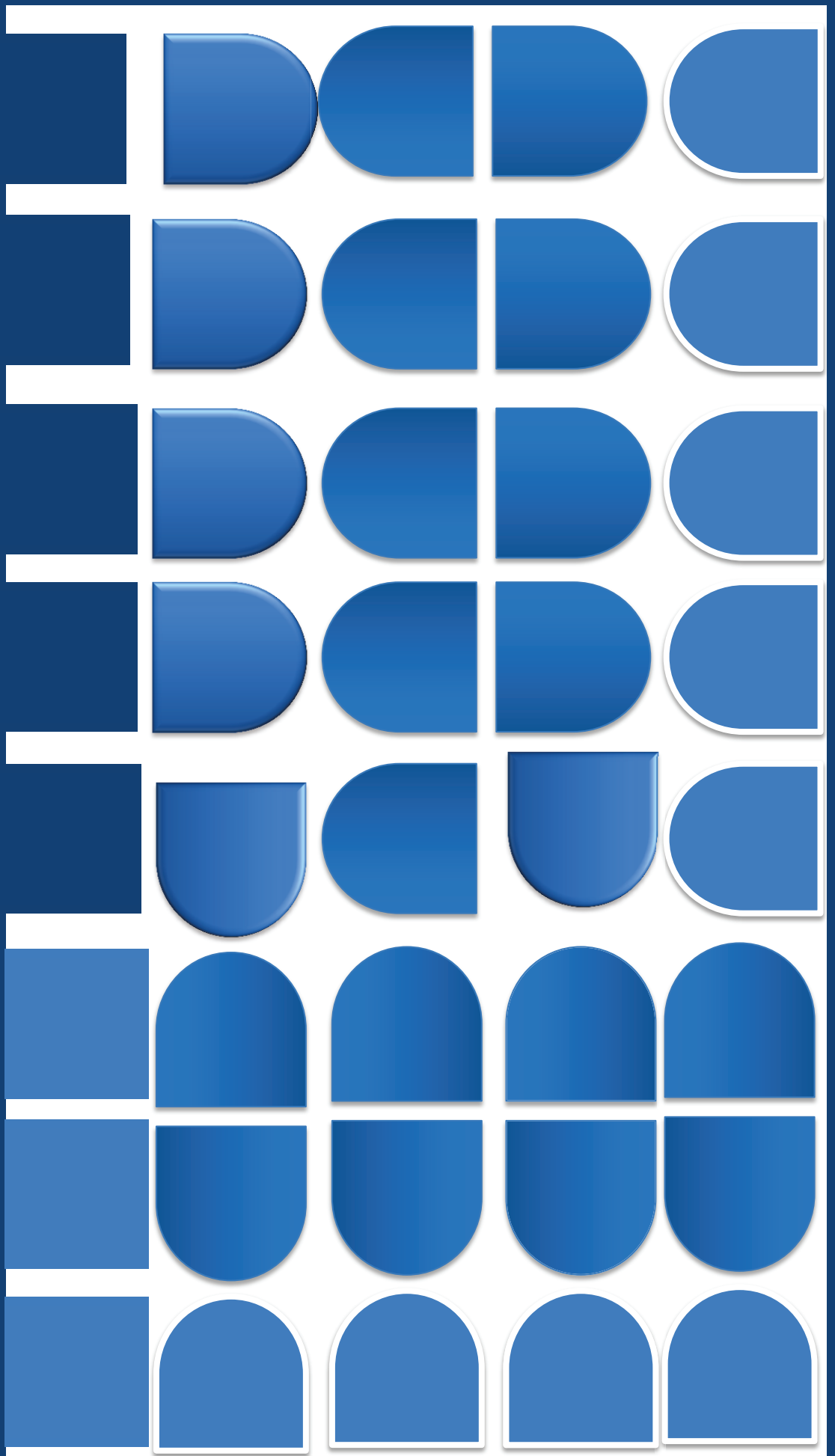
STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. 146 p.

VILHALVA, Shirley. **O despertar do silêncio**. Florianópolis: Arara Azul, 2004.

ZANETTI, Daniella. Cenas da periferia: autorrepresentação como luta por reconhecimento. *E-Compós*, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/218/272>>

ⁱ Esse texto foi escrito inicialmente como um capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Literatura surda: além da língua de sinais”, defendida pelo primeiro autor na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da segunda autora, em 2016.

POSFÁCIO



POSFÁCIO

Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização

Bader Buriban Sawaia

Ao iniciar a redação deste posfácio, lembrei-me do instigante livro de Lima Barreto *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. O personagem principal, que dá título à obra, é um funcionário público extremamente nacionalista, no início da República. No auge de seu amor pela pátria, faz um ofício para um ministro, escrito em tupi, defendendo que essa se tornasse a língua oficial do Brasil. Como consequência, é ridicularizado e internado por seis meses em um hospício. Felizmente, mudanças ocorreram desde então, mas há muito que fazer. Provavelmente não seremos internados (espero), mas não seremos ouvidos ou seremos ridicularizados como ocorre quando se defende ações justas, mas transgressoras ao normatizado.

Lima demonstra sarcasticamente a injustiça cometida pelo Estado ao impor a língua dos colonizadores aos verdadeiros donos da terra e criou um personagem que pode ser considerado um porta voz, no início do século passado, do brado levantado, desde 1980, por pessoas com deficiência: “nada sobre nós , sem nós”. Um brado que reivindica o direito a ser ouvido, o que, por sua vez, pressupõe o direito à legitimidade de línguas não hegemônicas. Um brado que adquire extrema relevância na conjuntura atual marcada pelo despertar cruel do sonho de uma sociedade plenamente inclusiva provocado pelo estrondo da expansão da intolerância e do ódio.

A presente coletânea mostra os cerceamentos dos direitos dos surdos¹, que continuam ocorrendo mesmo com os avanços da legislação, orquestrados pelo desrespeito ao direito à comunicação, na forma da exclusão da língua brasileira de sinais, LIBRAS e da falta de “acessibilidade de comunicação que compense essa exclusão”. Tal desrespeito confere aos cidadãos surdos “um clima de anormalidade e de menosprezo”, mesmo na universidade, um espaço essencialmente libertário e universalizador, mas que não se abriu ainda à maioria dos surdos e não acolhe plenamente os que lá estão.

É esse o escopo da presente coletânea, as sutilezas da dialética exclusão/inclusão nas suas diferentes e sutis manifestações no âmbito de um ensino superior criado para ouvintes, inclusive na forma de sofrimentos decorrentes dos obstáculos à autonomia e à formação universitária do surdo.

E o que é ainda mais importante, trata-se de um livro alegre apesar dos sofrimentos descritos e analisados, pois transpira “uma sabedoria prática”. Uma sabedoria gestada na

¹ Surdo, apesar de ser um substantivo do gênero masculino, no presente texto não se submete à flexão de gênero. É usado como substantivo *sobrecomum*, nome atribuído pela gramática clássica aos comuns de todos os gêneros.

experiência afetiva de estudantes surdos da Faculdade de Educação da UNICAMP, que contesta a hipótese ideológica da inclusão e propõe formas de superação das perversidades excludentes que se desenvolvem em seu bojo.

Os textos são escrituras dessas experiências. Por meio de argumentação honesta e límpida, eles vão compondo a tese de que o respeito aos direitos do surdo pressupõe a legitimidade da LIBRAS como uma das línguas oficiais do Brasil e conseqüentemente, a superação da escola lusófila em direção à escola bilíngue. A marcação da diferença entre escola inclusiva (o atual modelo de inclusão escolar mediado por intérprete de LIBRAS) e escola bilíngue aponta a sutileza da inclusão perversa embutida na primeira, que coloca o intérprete como um terceiro necessário à inclusão do surdo, enfraquecendo, assim, a sua autonomia.

Como todas as reflexões sobre direitos de grupos que sofrem ostensivamente a desigualdade por questões raciais, de gênero e deficiências, o presente compêndio depara-se com a questão da identidade, ou melhor, com a tensão entre identidade e diversidade, que merece bastante cuidado. Como fala Santos (1994, p.120): a identidade é conceito semifictício e seminecessário. Necessário para construir a identidade política pelo específico surdo, visando à formação de um coletivo capaz de se impor na reivindicação do direito a “recursos completamente visuais”² e evitar o risco ideológico da quebra do comum, próprio ao capitalismo, especialmente quando se trata de um comum de resistência à submissão tradicional. Por outro lado, a defesa da identidade corre o risco do enclausuramento corporativista do agrupamento identitário, impondo um modelo homogêneo, aprisionante e imutável, fechando-o ao outro. Tal concepção aponta a necessidade de atenção constante às formas sutis de inclusão perversa, que se objetivam em diferentes dimensões sociais e subjetivas, nos meios de comunicação, nas escolas, na saúde, no trabalho, no lazer, na segurança e locomoção, na habitação, nos direitos políticos, nos afetos da ordem da servidão como humilhação, vergonha, ressentimento..., e até mesmo nos conceitos jurídicos e científicos. Dentre estes, destaco a expressão “necessidades educativas especiais” proposta na Grã-Bretanha, em 1978, em substituição ao termo “deficiência”, visando eliminar estigmas e reconhecer um continuum entre os alunos com necessidades especiais e os demais. Substituir deficiência por necessidades especiais foi um avanço sem dúvida, mas a coletânea nos instiga a refletir criticamente sobre esta expressão, de forma a entender que ela só se torna inclusiva se dela for retirada a palavra “especial”. Na verdade o livro rejeita todos esses eufemismos politicamente corretos. Usa o substantivo surdo como conceito que indica um coletivo que partilha uma característica, retirando-o do paradigma da vitimização e da deficiência. Defende que a luta pelo direito a LIBRAS como a primeira língua do surdo não significa clamar pelo respeito a uma necessidade especial, mas questionar porque LIBRAS é considerada uma necessidade especial e não natural. Em situação de exclusão, é comum os direitos serem transformados em favores, tolerância ou benevolência, tornando-se excludentes porque se referem às faltas ou as necessidades específicas de um grupo minoritário.

² Reflexão feita por Chauí (2016, p.402) a partir da concepção espinosana de (*experientia docet – a experiência ensina*, na obra Espinosa, EIII, prop. II, esc.).

Esta é a ideia que perpassa todos os textos: não se trata de clamar pelo direito a LIBRAS, mas negar a negação desse direito, o que, por sua vez, levanta uma questão ontológica: “tirar o surdo do lugar de sujeito da falta”.

Para auxiliar esta tarefa, recorro a dois pensadores que defendem a positividade do ser, um no campo da psicologia e outro, na filosofia, Vigotski e Espinosa, respectivamente.

“O menino surdo - é antes um menino, depois um surdo” afirma Vigotski (1997, 231), refletindo também que a “singularidade do surdo não consiste que lhe falte uma função, mas que ele distribui de outra maneira suas funções” (1996, p.114). Dessa forma ele indica que a surdez é uma forma singular de um corpo se individualizar e não uma falta. Concepção que fica mais evidenciada a luz das proposições de Espinosa sobre o corpo: “Ninguém é certo, até agora, determinou o que pode o corpo (...) o corpo pode, somente pelas leis de sua natureza, fazer muitas coisas que causam espanto” (Ética 3, prop. 2, esc.). Para esse filósofo o corpo humano é um complexo de corpos individuais, que se individualiza em razão dos encontros que sofre e ou participa e não em função de alguma substância particular.

E esse corpo (lembrando que ele não separa corpo de mente) é uma potência em ato, uma força de existir que está sempre em busca de sua expansão, que se esforça em perseverar em sua existência tanto quanto pode (Ética 3, prop.6). O esforço por manter e aumentar a potência de agir do corpo e de pensar da mente, que ele chama de *conatus*, é vivido como alegria, sendo que a tristeza e outros afetos dela derivados é o que sentimos quando ela diminui. Para Espinosa nenhum corpo contém a sua negatividade, ela vem de fora, dos encontros que compõem a existência. São estes que impõem limitações, enquadrando partes do corpo como deficiências e definindo outras como secundárias, de modo a transformar aquilo que é uma especificidade do corpo surdo em limitação de atividade ou restrição de participação na vida em uma sociedade criada para ouvintes. Assim, a surdez como falta é produto da organização social e não da forma como o corpo individual se organiza. E uma vez instalada a deficiência, essa mesma organização social cria os direitos humanos para evitar maiores sofrimentos e injustiças.

Portanto, há que procurar um *modus vivendi* que possibilite bons encontros potencializadores, o que, segundo Espinosa, é um direito natural de todos nós, um direito que se define pelo desejo e pela potência e não pela razão, mas que deve encontrar respaldo no direito civil.

Nesta perspectiva ontológica a educação bilíngue é um direito natural, pois é a base da liberdade e da autonomia do surdo em busca de bons encontros, sendo que sua ausência afeta o surdo como impotência, humilhação e submissão, o que significa reafirmar um coro já feito nesta coletânea *Setembro Azul: A UNIVERSIDADE PÚBLICA deve FALAR EM LIBRAS*.

Ao finalizar é preciso ressaltar que a questão das ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização, da série *Setembro Azul*, assim como a presente obra, na sua característica de sabedoria prática, apresenta com muita propriedade, ao lado das reflexões teóricas e éticas, o que deve e pode ser feito imediatamente, enquanto se luta pela implantação do bilinguismo nas universidades, escolas e na sociedade. Mas sabe que esse processo não é linear e não se reduz a avanços técnicos. Direito natural e civil não caminham em paralelo e em linha reta, essa relação enfrenta sempre resistência e é atravessada por conflitos de interesses. Daí a necessidade de fazer do coletivo de surdos “uma multidão que não desiste de ser livre” (Espinosa, TPII, § 13).

Ouçamos, pois, as “mãos literárias” (expressão apresentada por Mourão, p.66 desta coletânea) deste grupo insurgente em toda a potencialidade que suas escrituras abrem à superação da desigualdade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. 17.ed. São Paulo: Ática, [s.d.].

CHAUÍ, M. **Nervuras do real II**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

ESPINOSA, B. **Tratado político**. 2.ed. Porto: Editorial Estampa, [s.d.].

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura Surda: direito de expressar as mãos literárias [e-book]. In: SOUZA, Regina Maria de (Org.). et al. **Direitos humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em libras?**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014. ISBN 978-85-7713-161-7. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=58426&opt=1>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SANTOS, B. Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. SPINOZA, B. **Ética**. 3.ed. São Paulo : Editora Atena, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOBRE OS AUTORES



SOBRE OS AUTORES



Bader Burihan Sawaia

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Possui graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela PUCSP. Nesta universidade, foi Vice Reitora, presidente da Comissão de Pesquisa, quando instalou a PIBIC e o CONEP, e chefe do Departamento de Sociologia. Atualmente é coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, coordenadora do GT/CNPq Afetividade e a dialética exclusão/inclusão, do - Núcleo de pesquisas psicossociais da dialética exclusão/inclusão da PUCSP (NEXIN) e membro do GT/ANPEPP A Psicologia Sócio-Histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social, o qual fundou. É assessora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da FAPESP.

E-mail: bsawaia13@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0549152788983892>



Doani Emanuela Bertan

Graduação em Pedagogia, pós-graduação em: Educação Especial; Língua Brasileira de Sinais; Psicopedagogia; Prática e Interpretação de Libras Avançada com Ênfase na Elaboração de Material Didático Bilíngue Português/Libras. cursando Mestrado em Educação pela Universidad de la Empresa - UDE, Uruguai. No presente momento é professora bilíngue na EMEF Júlio de Mesquita Filho, em Campinas, atuando como professora polivalente de alunos surdos e ouvintes do ensino fundamental I e II. Realiza trabalhos esporádicos como intérprete/tradutora. Presta assessoria, ministra cursos e palestra que abordam a inclusão social, educacional e profissional do sujeito surdo.

E-mail: doani25@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7985358683401913>



Ellen Cristina Celestino Tomas de Oliveira

Graduada em Letras, Português/Inglês, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Estadual do Tocantins. Proficiente em Libras, com certificação do Prolibras - MEC, no ensino, tradução e interpretação da língua, ambos em nível superior. Atualmente exerce o cargo efetivo de Professora Bilíngue, na Prefeitura Municipal de Campinas, no ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos.

E-mail: ellenlibras@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9152109370570511>



Gildenir Carolino Santos

Bacharelado em Biblioteconomia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutorado em Divulgação Científica pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da UNICAMP. Membro do Conselho Deliberativo da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC). Responsável pelo Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos da Universidade Estadual de Campinas do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.

E-mail: gilddenir@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1221773207784315>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4375-6815>



Guilherme Nichols

Graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista na área de Literatura Surda, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Surdo, Literatura Surda e Língua Brasileira de Sinais. Aprovado em banca examinador nos seguintes exames: Exames Nacional para Certificação de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – ProLibras UFSC/MÊS Governo do Brasil, conforme Decreto 5626/05 que regulamenta a lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 e Fluência em American Sign Language – ASL

E-mail: guiso@ymail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368933774638597>



Heloísa Andreia Matos Lins

Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Realizou grande parte de sua formação acadêmica (Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação) na mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisa ALLE/ AULA, onde coordena o GEMID - Grupo de Estudos Mídias, Infâncias e Diferenças - e também da Linha Linguagem e Arte em Educação. Tem como principais temas de pesquisa as questões relacionadas à inclusão/exclusão, língua(gem), mídias e educação.

E-mail: hmlins@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1223550576455316>



Leandro Calbente Camara

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação Especial com ênfase em Surdez pela Universidade Mackenzie. Atualmente, realiza o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área de História, Filosofia e Educação.

E-mail: calbente@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8197974826167982>



Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Psicologia Educacional.

E-mail: lcrn05@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7478232008272219>



Mirian Lourdes Ferreira dos Santos Silva

Pedagoga - Psicopedagoga - Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Membro do Grupo Surdo de Estudos em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Mestranda em Ciências Sociais e Educação da FE – UNICAMP.

E-mail: britan8981@gmail.com

LinkedIn: <https://br.linkedin.com/in/mirian-lourdes-ferreira-dos-santos-silva-01b12a36>



Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho

Mestre e Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) desenvolve a sua atividade de docência e investigação no âmbito da Surdez e da Educação de Surdos, contando com diversos trabalhos publicados e comunicações apresentadas, em Portugal e no estrangeiro.

E-mail: orquidea@fpce.up.pt

Website:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/orqu%C3%ADdea-coelho>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7819-7956>



Regina Maria de Souza

Graduada e Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Foi Coordenadora do Centro de Reabilitação Prof Dr Gabriel Porto da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP 1989-1993 (hoje CEPRE), Chefe do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP (2001-2004) e Diretora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP (2204-2008). Representa a UNICAMP no *Núcleo Educacion para la Integración da AUGM* - Montevideú, Uruguai.

E-mail: reginalaghi@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2219005625132679>



Shirley Vilhalva

Formada em Pedagogia FUCMAT atual UCDB, Pós-graduação em Metodologia de Ensino FIFASUL e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Surda, atuante na comunidade surda, foi diretora de Escola Estadual de Surdos (CEADA), atuou 25 anos como voluntária na FENEIS, contribuiu como Conselheira do CONADE. Atuou como Professora Tutora do Pólo UFSC e Coordenação do Sistema e Acompanhamento do Estudante do Curso Letras Libras. Professora no CAS/MS. Professora da Pós Libras Unintese e Pós Graduação UCDB Virtual.

E-mail: shivi323@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8608168347538654>

Crédito das imagens e fotos extraídas:
[Google](#), [Google+](#), [Facebook](#) e [Currículo Lattes](#).

Fonte do Texto
Garamond 12
Tamanho A4
21 cm x 29,7 cm
Tiragem
Totalmente eletrônica
14 jul. 2017

Série Setembro Azul - V

ISBN 978-85-85783-70-9



9 788585 783709 >