SURDOS
QUAL ESCOLA?

Nídia Regina Limeira de Sá
Organizadora

SURDOS
QUAL ESCOLA?

VALER EDITORA
EDUA

Copyright © 2011 Universidade Federal do Amazonas

Reitora MÁRCIA PERALES DA SILVA

Vice-Reitor HEDINALDO CALDAS TORRES

Diretoria Editorial ISAAC MACIEL/IRAILDES CALDAS TORRES

Coordenadoria Editorial TENÓRIO TELLES/CINARA CARDOSO

Revisão: JOSÉ ENOS RODRIGUES/BENAYAS INÁCIO PEREIRA

Capa BRUNO CARVALHO

Editoriação Eletrônica BRUNO COSTA

Ilustração CLÓVIS ALBUQUERQUE DOS SANTOS

S111s Sá, Nídia de.

Surdos: qual escola?. / Nídia de Sá. – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

302 p.

ISBN 978-85-7401-558-3

1. Educação Especial 2. Libras 3. Título

CDD 371.912
22. Ed.

2011

Editora Valer
Rua Ramos Ferreira, 1.195 – Centro
69010-120 – Manaus-AM
Fone: (92) 3635-1245
e-mail: editora@valer.com.br
www.editoravaler.com.br

EDUA
Editora da Universidade Federal do Amazonas
Rua Coronel Sérgio Pessoa, 174 (Praça dos Remédios) – Centro
69005-030, Manaus - AM
Fone: (92) 3305-5410/ 3305-5402
www.edua.ufam.edu.br
edua_ufam@yahoo.com.br
edua@ufam.edu.br

Este livro foi escrito com a união de esforços de muitas pessoas capacitadas que transferiram suas experiências e paixão para um objetivo comum: defender as escolas e as classes de surdos como alternativa legítima e possível, a despeito das ameaças. É também o resultado de incontáveis indivíduos anônimos que, ao longo das vidas dos autores, ofereceram visões, falas, sinais, pensamentos, ideias e perspectivas.

Agradeço primeiramente ao meu recente colega José Salomão Schwartzman com quem, num papo despretencioso, criei uma amizade frutífera.

Agradeço imensamente ao meu querido "irmão" F. Capovilla cujo espírito científico aliado ao imenso amor pelas crianças faz viver como se numa vida coubesse duas, três.

Minha gratidão aos meus amigos doutores e mestres surdos Gládis Perlin, Wilson Miranda, Shirley Vilhalba, Larissa Rebouças, Emiliana Farias, sem cuja visão este livro seria incompleto e não credenciado.

À Maria Cecília Moura, que intermediou o contato com a admirável Kristina Svartholm e fizeram, ambas, um dueto maravilhoso neste entrelaçamento de vozes.

Com Jane Lindoso, Rosejane Farias, Joab Reis (além de Emiliana e Larissa) me vieram as lembranças das orientações nos cursos de Mestrado em Educação (UFBA e Ufam), e a certeza de que vale a pena colaborar no desabrochar de grandes mestras - hoje todas professoras de universidades públicas.

Aos meus diletos colegas Wilma Favorito, Thereza Bastos e Omar Barbosa que sempre colocam inteligentemente sua experiência em defesa do que acreditam ser mais adequado para a educação de surdos.

À minha diretora Arminda Mourão que se entrega na Faculdade de Educação da Ufam visando realizar um trabalho eficiente.

Ao Jorge Lavigne Machado, que me emprestou seu filho Raul para ser meu filho também.

E, à minha filha, sempre à minha filha surda – que recentemente constituiu uma linda "família surda" com Raul, meu genro surdo.

Bênçãos de Deus para todos!

Nídia Regina Limeira de Sá – organizadora

Sumário

11 Prefácio
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

17 Capítulo I
Escolas e Classes de Surdos: opção político-pedagógica legítima
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

63 Capítulo II
A Ameaçada Escola de Surdos
Profa. Msc. Shirley Vilhalva

77 Capítulo III
Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda
Prof. Dr. Fernando C. Capovilla

101 Capítulo IV
A Performatividade em educação de surdos
Profa. Dra. Gladis Perlin
Prof. Dr. Wilson Miranda

117 Capítulo V
O difícil são as palavras: discursos e práticas na escolarização de jovens e adultos surdos
Profa. Dra. Wilma Favorito

141 Capítulo VI
Educação de surdos: entre a realidade e a utopia
Profa. Msc. Emiliana Faria Rosa

155 Capítulo VII
A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível
Profa. Dra. Maria Cecília de Moura

169 Capítulo VIII
A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da libras
Profa. Msc. Larissa Silva Rebouças
Prof. Msc. Omar Barbosa Azevedo

183 Capítulo IX
O contexto de aula inclusiva e a educação da criança surda
Profa. Dra. Thereza Bastos

195 Capítulo X
Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão
Profa. Msc. Jane Lindoso Brito
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

225 Capítulo XI
Na escola de surdos: o teatro como construtor identitário e cultural
Profa. Msc. Rosejane da Mota Farias
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

243 Capítulo XII
Aulas de música em classes de/com surdos?
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

253 Capítulo XIII
Escola de surdo: um espaço negado
Profa. Msc. Joab Grana Reis
Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

261 Capítulo XIV
Pela estimulação precoce em libras para crianças surdas: Testemunho de um pesquisador
Prof. Msc. Omar Barbosa Azevedo

273 Capítulo XV
A inclusão da pessoa com deficiência
Prof. Dr. José Salomão Schwartzman

277 Apêndice I
Carta aberta ao MEC
Espaço Universitário de Estudos Surdos - UFBA
Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB
Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos - UFAM
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá - Ufam

283 Apêndice II
Carta Aberta de Kristina Svartholm Sobre Escolas Especiais para Surdos
Profa. Dra. Kristina Svartholm. Ph.D. Chair - Universidade de Estocolmo
Profa. Dra. Maria Cecília de Moura - FACHS e PUC/SP

293 Apêndice III
Carta aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais
Prof. Dr. F. Capovilla - USP-SP

297 Apêndice IV
Carta de Salvador
A Educação que nós, surdos, queremos e temos direito.

PREFÁCIO

Muitas origens, muitos destinatários. Muitas palavras, muitos sinais. Muitas vozes: surdas e ouvintes. Assim é este livro: construído a muitas mãos e muitas bocas. Para apresentá-lo, nada melhor que deixar nossos textos formarem um só, pois assim o imaginamos quando, na nossa diferença, encontramos um objetivo comum: defender as escolas e as classes de surdos.

"Quando se fala de escola para Surdos, muitas imagens, ideias, pré-conceitos e preconceitos veem à mente. De que escola está-se falando? De uma escola especial? De uma escola que irá ajudar a segregar o Surdo da sociedade majoritária? De uma escola que não será capaz de cumprir seu papel de educar, letrar e transformar os Surdos em cidadãos aptos a usufruírem de seus direitos e deveres? Deve-se tentar compreender o que se encontra subjacente às escolas que já foram propostas e àquelas que se propõem nos dias de hoje. Qual a solução a esse impasse? Se, por um lado, a escola especial não foi capaz de cumprir o seu papel, e por outro a escola inclusiva tem se mostrado ineficiente; o que fazer?" (Capítulo VII)

"Não há duvida de que devemos defender a ideia de "todos na escola" ou de "a escola para todos". Entretanto, pergunto: Todos na mesma escola? Uma mesma escola que dê conta de todos? Dever-se-iam levar em conta os estudos que mostram que várias dessas crianças e jovens ditos "incluídos" são, na verdade, indubitavelmente excluídos e estigmatizados dentro das salas regulares de aula. Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou "a favor" ou "contra" a inclusão em escolas/classes regulares é: 'Depende!'. Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera dessa inclusão". (Capítulo XV)

"A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, o direito de "estar" num lugar não faz desse "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar". Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento linguístico, cultural, social, comunitário e pessoal". (Apêndice I)

"Sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído, e o que pode acontecer é as partes envolvidas (no caso a professora e os alunos Surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo. Ou dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina". (Capítulo VII)

"A inclusão aparece em sua face mais paradoxal. Há a intenção do sistema de ensino em acolher todas as crianças, e matriculá-las porque se propõe a oferecer uma educação para todos. Por outro lado, em nome dessa inclusão são criadas as situações as mais adversas para alunos e professores. Os alunos são inseridos nas classes comuns, mas uma educação de qualidade não é assegurada". (Capítulo IX) "Aí, então, coloca-se a discussão sobre se o papel primordial da escola, tal como existe hoje, seria o de promover a socialização... ou se cabe à escola o processo ensino-aprendizagem". (Capítulo XV)

"Temos acompanhado, nos últimos anos, inúmeros debates, fóruns, seminários, congressos sobre questões referentes à performatividade na educação dos surdos e, em particular, sobre a escola e a formação de professores. Notamos que estamos diante de um quadro que caracteriza um momento de incertezas, que causa competições e tensões nos rumos, inclusive, sobressaem-se estranhas forças de poder que impedem o desenrolar das questões sobre a diferença surda. Que futuro é reservado àqueles surdos capturados por uma pedagogia que os lança na deficiência, na incapacidade, na incompreensão do mundo?". (Capítulo IV)

"Percebe-se que, se em um ano o governo cede algo em relação à educação de surdos e à língua de sinais, no outro retira o que deu; sendo assim, indaga-se: para que insistir em um modelo educacional que não gera desenvolvimento, ou pouquíssimo deste, e é, numa perspectiva atual, idealizado? É o mesmo que insistir em uma utopia que dificilmente sairá do imaginário para uma prática social real, na qual o aluno surdo seja o ator principal da educação". (Capítulo VI)

"As instituições que oferecem atendimento educacional especializado/específico para as crianças surdas não devem nem podem ser extintas". (Capítulo XIV). "Na escola de surdos, ou na classe de surdos, o aluno surdo pode construir sua autoestima dentro de um grupo de usuários da mesma língua, por não se sentir inferior devido a comparações implícitas ou explícitas com os colegas ouvintes. Com o ensino realizado em Libras, o alunado surdo pode ter um acesso, sem barreiras de comunicação, aos conteúdos escolares e exercer seu direito a uma educação de qualidade. Espaços de convivência, sejam escolas, ou mesmo classes especiais, são fundamentais para a preservação e o desenvolvimento de uma língua, bem como a cultura e a identidade surda vinculadas a Libras. Sem estes espaços, até mesmo a solidariedade linguística e política entre os Surdos e os ouvintes implicados, fica ameaçada". (Capítulo VIII)

"Exigir que todo e qualquer aluno surdo frequente uma escola inclusiva é oprimir, colonizando o sujeito surdo de modo que ele aceite a cultura ouvinte como única e insubstituível. É preciso que haja espaço para uma pedagogia sem fronteiras visando ao presente, ao futuro e à necessidade de diferenciação dos sujeitos sociais - uma escola sem barreiras, na qual o surdo se destaque por sua cultura, língua e identidade e não por ser visto como um necessitado, com a possibilidade de dar ao surdo livre escolha de sua educação". (Capítulo VI). "Uma política efetivamente inclusiva negaria o direito de o outro escolher onde quer estudar? E a escuta desses sujeitos não é con-

siderada? São questões inquietantes, pois não existe uma verdade absoluta, no entanto, são utilizados todos os mecanismos de legitimação de um único caminho, como se o único exemplo possível fosse o acesso educacional ao ensino comum para o aluno surdo". (Capítulo XIII)

"Segundo os surdos que participaram do Encontro de Surdos na Bahia, o aluno surdo em classe inclusiva ainda é norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos desta cultura. Mas é necessário que se leve em conta que, a escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, está lidando com uma pluralidade contraditória e, consequentemente, negando a singularidade do indivíduo surdo, como afirmam vários estudiosos do ramo. ... Sendo assim, encontramos um paradoxo no que se refere às propostas de inclusão e às reais condições das classes inclusivas para o aluno surdo". (Apêndice IV)

"Propor a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais para surdos") em centros de atendimento educacional especializado significa efetivar uma estratégia ineficaz de tentar normalizar os surdos e apagar sua identidade cultural peculiar. Como é comprovadamente ineficaz, resultará apenas em embotamento do desempenho escolar da população surda, na coartação do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dessa população, e no empobrecimento de todos nós, com o menoscabo dessa significativa vertente cultural genuinamente brasileira. Propor a transformação das escolas de surdos existentes em centros de atendimento significa colaborar para a fragmentação do movimento surdo, bem como significa negar gritantemente a perspectiva linguística e sociocultural da surdez. Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar os movimentos surdos e as pesquisas científicas que demonstram a clara superioridade desse tipo de escola bilíngue em relação a escolas comuns. A política que descontinuação dessas escolas está em franca discordância com a evidência científica do que é melhor para as crianças e jovens surdos, e precisa ser questionada por qualquer um que zele pelo futuro da criança brasileira". (Apêndice I)

"Entre estas opções, queremos defender aquela que nos parece imprescindível para a comunidade surda enquanto minoria linguística: a preservação e o aperfeiçoamento das Escolas e Classes Especiais/Específicas para Surdos. São nestes espaços que a Libras como língua minoritária ganha vida própria. São nestes espaços que pessoas Surdas comprometidas com sua comunidade, podem exercer o direito de preservar uma cultura, fortalecendo uma identidade que não se envergonha da diferença e, a partir desta, constrói imprescindíveis vínculos de solidariedade e resistência política a todas as formas de sabotagem daquilo que funciona em termos de bem comum neste país". (Capítulo V). "Não será impondo leis e decretos que se terá uma educação de qualidade. A qualidade na educação virá principalmente pela palavra *respeito*. Respeito linguístico, cultural, identitário e social". (Capítulo V)

"Esperamos sair do caos que nos encontramos face à educação dos surdos, referente às pedagogias ultrapassadas. Sonhamos com a pedagogia dos surdos, aquela pedagogia que o professor surdo constrói durante seus encontros com a teoria cultural da qual ele se serve para construir os espaços da pedagogia dos surdos carregados de significados de identidade, mesmo que neles jamais acontecera uma pedagogia única". (Capítulo IV)

"A maioria dos educadores surdos (alguns sem saber, sem perceber) é conduzida naturalmente a construir uma pedagogia que coloca os pontos de vista sobre a vida dos surdos a partir dos próprios surdos, sem excluir pontos de vista dos ouvintes. De tal forma que isto torna capaz de ver o sujeito surdo como detentor de uma diferença - não como isolado geograficamente, mas como pertencendo a uma nação diferente". (Capítulo IV)

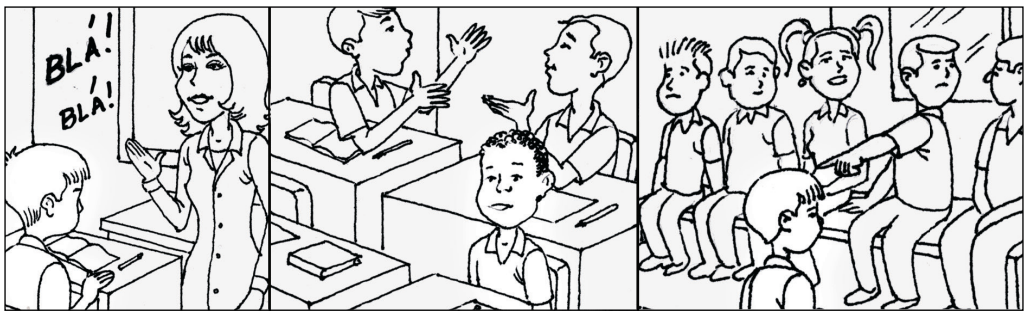
"Falar de "Inclusão" é bastante difícil por ser um tema muito polêmico. Será que existe a inclusão? Muitas pessoas acreditam que queremos segregar. Na verdade, não é isso o que desejamos. Reivindicamos a criação de escolas de surdos, de associações, de locais onde possamos nos reunir para trocar ideias, informações em língua de sinais". (Capítulo II)

"Cremos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. A "inclusão escolar" em escola regular, no caso dos surdos, é necessária quando não há, na localidade, outra proposta mais adequada. No entanto, há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda... Não somos contra a criação de centros de atendimento educacional especializado, mas, não se o preço for a destruição dos já tão poucos espaços privilegiados para o desenvolvimento da cultura, das identidades e da língua dos surdos. A possibilidade e a necessidade de um atendimento específico aos surdos não agride o princípio da Educação para Todos nem o da Educação Inclusiva! Educação para Todos, do jeito que seja melhor para cada um. Educação Inclusiva na sociedade como um todo, não apenas na escola!" (Apêndice I)

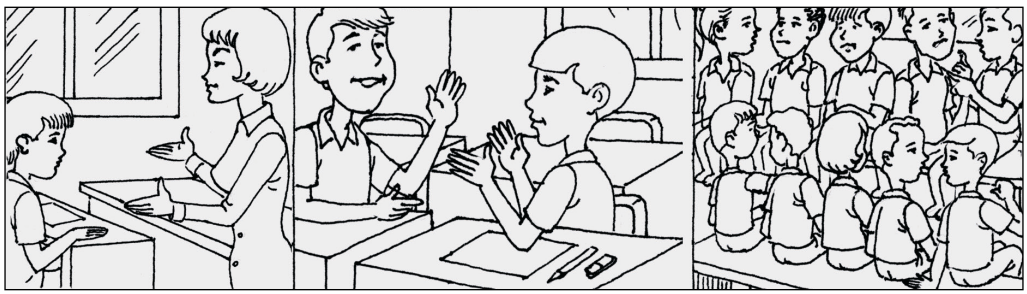
"Percorremos esse caminho buscando um melhor 'redirecionamento' do olhar, da visão, da percepção, visando a um melhor entendimento sobre os estudantes surdos. Olhando e vendo o outro sob sua perspectiva, foi possível perceber o quanto o *eu* e o *outro* estamos, eternamente, num processo de construção de concepções". (Capítulo XI)

Ainda que não haja concordância plena em todas as nossas ideias, e que sejam diferenciados os nossos focos, compomos um dos grupos de profissionais que têm o objetivo de defender as escolas e as classes de surdos - as existentes e as possíveis – por entender que elas, no contexto das políticas públicas atuais, estão ameaçadas de extinção.

Nídia Regina Limeira de Sá – organizadora



SURDOS
QUAL ESCOLA?



Capítulo I

Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá
Ufam/AM

No âmbito educacional brasileiro, estamos vivenciando mudanças a partir de alterações significativas propostas/impostas pela recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Diz-se que o contexto desta política é o paradigma da ESCOLA PARA TODOS. Propiciar escola para todos é considerar o constitucional direito à Educação, direito este que têm todos os brasileiros – todos, indistintamente – sejam surdos, deficientes físicos, com altas habilidades, cegos, autistas, deficientes mentais, brancos, negros, amarelos, pobres, ricos, rurais, urbanos etc. Fala-se muito em Escola para Todos, mas geralmente não se diz que ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA.

Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos. O "direito de estar" deve ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa. O que resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos, é atender ao que sinalizam os especialistas das áreas (que têm sido tão desprestigiados) e os achados científicos. A inclusão escolar não é o objetivo final!

O que estamos assistindo no Brasil é a uma ineficácia em atender ao direito que tem cada pessoa de ser atendido em sua singularidade. Em nosso país, a chamada "Inclusão" tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Mas o que seria "garantir o direito à Educação para Todos"? Seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este "enriquecimento" favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do "diferente" em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas etc.

Dizem que o paradigma da inclusão é "fechar as escolas dos diferentes para criar a escola das diferenças". No entanto, afirmo que este paradigma é a confirmação de que esta "escola inclusiva", que está sendo proposta, é uma escola para TODOS DESDE QUE todos sejam semelhantes nas suas demandas, ou seja, a chamada "escola inclusiva", da forma que vem sido colocada no Brasil, é uma proposta que esconde que não considera os diferentes.

Para justificar as mudanças globais, escondem os casos particulares. Pegam-se uns poucos "casos de sucesso" e procura-se fazer deles um paradigma. Como infelizmente acontece, faz-se leis, mas não se modifica o ambiente. Fala-se de inclusão de estudantes, mas não se incluem os professores em atividades de capacitação maciça, anterior, continuada. Dizem que o que temos que discutir é a incompetência da Escola, mas não dizem que há indivíduos que só se beneficiam da Educação se o ambiente for protegido, modificado, planejado (não falo do caso dos surdos).

Nestes tempos em que se discute o paradigma da inclusão de surdos em escola regular, no entendimento errôneo de que é a isto que obriga a LDBEN (Lei 9.394/1996), a Lei de Libras (Lei 10.436/2002), o Decreto da Libras (5.626/2005), e, por último, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), impõem-se as perguntas: **Qual é a mais adequada escola para surdos? Que tipos de escolas são possíveis à luz dos documentos oficiais no Brasil? Que tipos de escolas estão sendo ameaçadas?**

Defendo a ideia de que **a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles**. A escola regular para surdos não é "a melhor escola", nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica.

Com base em anos de convivência com a comunidade surda, e à luz de diversas pesquisas que têm sido feitas no Brasil (principalmente as de Capovilla, 2005 e 2008, e de Sá, 2010a), sou favorável a que os surdos tenham direito à **escola bilíngue específica para surdos, ou, pelo menos, à classe bilíngue específica para surdos.** Penso que a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que **é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural** favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de

ouvintes). Esta questão não é tão fácil de ser abordada, principalmente pelo fato de que aquilo que entendemos ser "o melhor" é muitíssimo difícil de acontecer em todos os lugares no Brasil, dada a quantidade pequena de surdos em diversas localidades.

No Brasil, a área da educação de surdos tem estado debaixo das diretrizes emanadas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento não explicita a escola bilíngue, nem a classe bilíngue específicas para surdos como uma alternativa legítima.

Entendendo que é tempo de democratizar as discussões, penso que **excluir uma possibilidade legítima é uma postura antidemocrática**. Iniciando a discussão, friso que a defesa pela escola bilíngue ou pela classe bilíngue específicas de surdos **não significa oposição ao princípio da inclusão.**

Não é difícil perceber que o movimento em favor da inclusão educacional ganha espaço, tanto em nível nacional quanto internacional, a partir dos direitos das chamadas "Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais" (reduzidas estranhamente a "PNEE"). Diz a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que

> *O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.*
> (2008, p. 5)

Sim, é excelente que se esteja defendendo o direito de todos estarem juntos, sem discriminação de qualquer ordem. Mas urge perguntar se o "estar junto" resolve as necessidades específicas de consideração para com a língua, a cultura e as estratégias cognitivas dos grupos minoritários surdos. Creio que **o princípio da inclusão não pressupõe necessariamente "inclusão escolar", pois mais importante que a inclusão escolar é a efetiva inclusão social.**

Quem há de ser contra o princípio da inclusão social? Ora, a sociedade é de todos, e todos devem ter o direito de nela se sentirem incluídos, considerados. As restrições aos espaços, aos conhecimentos, aos recursos, aos avanços, falam de nossos desconhecimentos, egoísmos e arbitrariedades.

Na perspectiva dos direitos sociais, um direito deve sobressair: o direito de possibilitar às pessoas aquilo que é "o mais adequado" para elas, aquilo que

considera a sua individualidade e a sua especificidade – caso não se queira fazer uma discriminação às avessas.

Uma pergunta-chave deveria estar constantemente diante dos especialistas em Educação: **que tipo de escola tem maiores probabilidades de levar os surdos ao sucesso educacional?**

Acaso é possível comparar propostas, comparar escolas, comparar projetos político-pedagógicos? É óbvio que sim! Não é vergonhoso questionar as propostas oficiais, bem como não é temeroso questionar as propostas alternativas. A escola é uma importante instituição de domínio social, portanto ela pode e deve ser constantemente questionada, visitada, analisada, transformada e ressignificada.

Um pouco da história

Facilmente chegamos à conclusão de que a educação brasileira para surdos historicamente tem o vergonhoso retrato do fracasso e da exclusão. As propostas para a educação de surdos no Brasil, sempre baseadas na visão da "deficiência", não conseguiram levá-los ao sucesso educacional, mesmo depois de mais de cento e cinquenta anos de tentativas. Digo, com toda certeza, que a maioria dos surdos, no Brasil, não conhece satisfatoriamente nem a própria língua da comunidade surda (a Língua de Sinais Brasileira - Libras), nem a língua portuguesa – principalmente se levarmos nossos olhares para os surdos dos municípios dos interiores do Brasil. Os que chegaram ao Ensino Médio geralmente concluíram seus estudos com muitas custas, e geralmente em propostas para a educação de jovens e adultos, mas não têm os conhecimentos equivalentes aos que demonstram os ouvintes de mesma idade cronológica e de mesmo histórico socioeconômico.

Se observarmos a realidade atual de tantos insucessos, temos que, ao menos, questionar o passado. A qual tipo de escola o surdo teve acesso no decorrer da história educacional? Alguns responderão: O surdo brasileiro teve acesso à "escola especial", e, por isto, fracassaram. Assim, em face do fracasso histórico generalizado da maioria das escolas especiais, a orientação da Política Nacional atual é a de se acabar com todas elas. No entanto, o argumento não pode ser retroativo: "antigamente a escola especial não era boa". Quem disse que atualmente a escola regular é boa? É boa para todos?

Neste roldão a favor da transformação das escolas especiais em centros de atendimento, a orientação tem sido a de acabar, também, com as poucas escolas específicas para surdos (as quais poderiam ser transformadas para alcançar o patamar de uma escola bilíngue específica significativa e

de qualidade). **O problema maior com a Política Nacional atual é o totalitarismo: a obrigatoriedade de incluir. Esquecem-se de que o problema maior não é o tipo de escola, mas a Educação.**

É fato: o surdo teve, no passado, algum acesso à escola chamada "especial", mas essa escola "especial" foi sinônimo histórico de "depósito de deficientes", de aglutinamento indiscriminado de "alunos" (a = sem; lunos = luz) tragados pela desventura – lugar de baixas expectativas e de baixos investimentos educacionais e sociais. Nessas tradicionais escolas especiais, juntavam-se todas as crianças com histórico de "deficiências" (misturando deficientes mentais com surdos, surdos com deficientes visuais etc.). Sequer se questionava: que semelhanças poderia acaso haver entre um surdo e um autista? A justificativa usada era é o traço comum: a incompletude, o "defeito"... É fato que ainda hoje existem escolas ruins de surdos.

Alguns partem dessa história de fracassos e exclusão e entendem que o contraponto para a "escola especial do passado" é a chamada "escola regular inclusiva". No entanto, afirmo que **o contraponto para a "escola especial do passado", baseada no modelo clínico-patológico, não é a escola regular inclusiva, mas é a "escola bilíngue específica de surdos".**

Então, é necessário provocar uma certa modificação à pergunta-chave: **que tipo de escola melhor responde às especificidades culturais e linguísticas dos surdos?**

Qual escola?

A maioria dos surdos (mas não todos, é claro) declara sua preferência pelas escolas específicas: imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os "modelos ouvintes", escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral.

Atualmente, porém, muitos (ouvintes e surdos) têm escrúpulo em externarem essa preferência pelo fato de que imaginam não ser apropriado defenderem uma "utopia". Afirmo, no entanto, que ainda que fosse apenas uma utopia, as utopias existem para apontarem caminhos, estimularem esforços, alimentarem sonhos. Não considero, no entanto, mera utopia, pois que a proposta de **uma escola, ou classe, específica para surdos é uma opção com fundamento científico.**

O problema é que, geralmente "o melhor", o "mais adequado", é facilmente substituído pelo mais fácil. Ou seja, "o melhor" nem sempre é buscado, visto que prevalecem desculpas: "é difícil", "é caro", "é complicado", "não pode ser aplicado em todos os lugares". Ora, temos consciência de que o número de surdos que existem no Brasil não é tão grande ao ponto de justificar a criação de escolas específicas bilíngues de surdos em cada município brasileiro. Isto é um fato. Mas esta realidade não pode, jamais, negar uma perspectiva científica. **Jamais se pode negar que a escola bilíngue específica é uma excelente condição para que os surdos tenham acesso natural e confortável aos conteúdos curriculares, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial.** Esta negação tem sido feita, principalmente quando se "orienta" ao fechamento das escolas de surdos, e se "obrigam" os surdos a serem incluídos em escolas e classes regulares.

Podemos não ter atualmente todas as condições para efetivar "o melhor" em todos os lugares, no entanto, as condições precárias e os números não podem negar a realidade.

Em verdade, infelizmente os movimentos surdos não são corriqueiramente convidados a discutir a educação de surdos, visto que mais facilmente se difunde a ideia de que os surdos defendem a produção de "guetos". Ora, os surdos, bem como os estudiosos que defendem a escola específica para surdos, não querem a criação de guetos; querem a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa "bilíngue", e, para tanto, **precisa de uma ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua**, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

Se hoje, no Brasil, referendarmos como "ideais" as condições que temos, declarando a escola regular inclusiva como a melhor opção para os surdos, nunca melhoraremos as condições para que os surdos (principalmente os filhos de ouvintes, com surdez pré-linguística congênita profunda) adquiram naturalmente sua primeira língua e tenham respeitado o seu direito de ter professores que "falem a sua língua". Se hoje tomamos "uma possibilidade" como "a única referência", estaremos declarando nossa preferência em manter tudo como está, estaremos desacreditando da evolução dos processos, estaremos exercendo nosso desastroso poder sobre grupos específicos. Estaremos, inclusive, forçando uma única interpretação dos dispositivos legais.

Revisitando os dispositivos legais

Aqui cabe o tratamento da seguinte questão: **Que tipos de escolas são possíveis à luz dos documentos oficiais no Brasil?**

Deve-se observar atentamente cada palavra, cada expressão das leis, decretos e políticas públicas, visto que o impulso das políticas públicas alteram roteiros e impõem visões, geralmente se colocando entre diferentes interesses contestados (ora, se não houvesse contestação não haveria necessidade de legislar).

Desde o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, temos a referência ao *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino* (inciso III do Artigo 208). Os direitos individuais e coletivos, garantidos pela Constituição, impõem às autoridades e à sociedade a obrigatoriedade de atingir a efetividade desses, mas sabe-se que os direitos da pessoas chamadas "portadoras de deficiência" ainda estão longe de ser alcançados, a despeito de constituirmos um país que está na vanguarda do tema, em termos legais.

Declaração de Salamanca (1994)

O documento chamado "Declaração de Salamanca", da Unesco, foi um marco na História. Oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais estiveram reunidos em junho de 1994, na Espanha, para discutir a proposta de Educação para Todos, então, redigiu-se a Declaração como fruto da Conferência Mundial de Educação Especial. Ali ficou clara a necessidade de *providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.* Foi proclamado que:

> *toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que*

> *possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional"*(1994, p. 1).

Concordo com a Declaração de Salamanca quando diz que *manter o nível mais adequado de aprendizagem* é o objetivo principal. Para os surdos, propiciar que participem do processo educativo em sua própria língua natural é o início do processo que vai levá-los ao nível mais adequado de aprendizagem, visto que, em verdade, *toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.*

A Declaração de Salamanca aponta que

> *sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades* (1994, p. 1)

É sob esta ótica que procuramos defender as escolas e classes específicas para surdos, pois que nelas, uma pedagogia centrada nos educandos surdos atentará para as características biológicas, culturais e sociais deste grupo minoritário.

Quando a Declaração diz que *escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos,* tenho que concordar, pois, de fato a escola regular é o lugar de todas crianças, jovens e adultos que dela necessitam para seu desenvolvimento como pessoas, sem discriminação, sem negação e sem formas de exclusão, no entanto, **o princípio maior é o de gerar um processo significativo para todos os grupos de educandos, e, neste caso, sobressai a liberdade para atender à diversidade de maneiras diferenciadas.**

A Declaração de Salamanca conclama os governos a que

> *adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas*

> *regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.* (1994, p. 2)

Sim, são essas "fortes razões para agir de outra forma" que discuto aqui.

A Declaração de Salamanca confessa que

> *existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva.* (1994, p. 3)

Aqui alertamos e dizemos: este consenso não existe! Inúmeros são os estudiosos que discordam dessa tese. Os surdos, por exemplo, não podem estar em arranjos educacionais feitos para a maioria. Os surdos são minoria: têm que ser atendidos de maneira diferenciada, específica, segundo suas necessidades, especificidades e potencialidades!

A ideia básica não é discriminar os surdos ou qualquer grupo minoritário, pelo contrário: a ideia básica é que este atendimento diferenciado é que *é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.* Sim, isto é perfeitamente possível para todas as pessoas que historicamente estiveram alijadas de seu direito à Educação, dadas as suas características diferenciadas que saíam da norma, do geral, do costumeiro. Estas características não excluem que seja buscada uma forma diferenciada de atendimento educacional específico a quem dele necessita.

Chamo a própria Declaração de Salamanca para comigo ressaltar que

> *uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos.* (1994, p. 4)

Segundo a Declaração, o *princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.*

(1994, p. 5) Sim, entendo que este é o princípio fundamental que respalda a inclusão escolar: o direito de todos aproveitarem dos espaços socialmente privilegiados. Mas a mesma Declaração deixa abertas as possibilidades de agir diferentemente, caso haja razões para isto, quando registra que:

> *O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.* (1994, p. 5)

Comenta, ainda, a Declaração de Salamanca:

> *A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas.* (1994, p. 5)

Ora, então fica claro que não se está "desobedecendo" ao princípio do atendimento integral quando se tem impedimentos específicos a resolver (o impedimento de ouvir a língua do professor, por exemplo).

Apontando que a questão básica para defender a escola regular inclusiva é financeira e numérica, diz a Declaração:

> *finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender*

> *às necessidades educacionais especiais. (...) A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente.* (1994, p. 6)

Aqui não há qualquer alusão ao fato de que a percentagem irrisória de crianças atendidas em escolas especiais seja pelo fato de que não há um investimento maciço nesta área (sendo poucas as escolas, sendo ruim o transporte escolar disponível, sendo ínfimos os investimentos na formação geral e na formação continuada de professores especializados etc.), mas, um argumento estranho é colocado para justificar a tese, ou seja: já que são poucos os atendidos em escolas especiais, e, em geral, os da elite urbana, isso é sinal de que elas não são a solução.

Depois de tanto questionamento, finalmente o texto da Declaração de Salamanca se rende a admitir que

> *a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.* (1994, p. 7)

É isso! Essa claríssima orientação da Declaração de Salamanca não costuma ser divulgada! Percebe-se que esse importante documento está sendo cada vez menos citado e divulgado! Esse importante documento está sendo tido como ultrapassado, e inúmeros grupos têm o objetivo de citá-lo o menos possível, de preferencialmente conduzi-lo ao esquecimento. É justamente por isso que eu o revisito aqui neste texto. A Declaração de Salamanca deve continuar a fazer parte de nossas discussões, até que, juntos, considerando

todas as demandas, construamos outra declaração mais abrangente, mais adequada, mais sensível às necessidades de TODOS.

Assim, a constatação da necessidade do atendimento específico para surdos não agride o princípio da Educação para Todos nem o da Educação Inclusiva! O que defendemos é uma Educação para Todos do jeito que seja melhor para cada um, e, uma Educação Inclusiva na sociedade como um todo, não apenas na escola!

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Infelizmente a LDB enquadra os surdos como *Portadores de Necessidades Especiais* (Artigo 58), usando a mesma terminologia adotada na Declaração de Salamanca. Entendo ser completamente inadequada esta designação, pois que aquele que *porta* algo pressupõe deixar de portar quando assim o desejar. Ora, a surdez, a baixa visão, a deficiência física etc., integram a experiência de vida das pessoas, são inerentes às suas existências, logo, esta expressão é completamente inapropriada. Se a problemática fosse melhor resolvida com nomeações, eu diria que as pessoas com algum tipo de deficiência sensorial, mental ou física são "Pessoas com Direitos Educacionais Específicos".

Inicialmente se deve entender qual é o pressuposto maior da LDB: é o de que a educação escolar deve ser *oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais* (Artigo 4 e Artigo 58). Essa lei maior da Educação, em seu artigo 59, indica que:

> *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.*

A LDB fala do atendimento na escola regular, mas fala também da **organização específica** que é possível. É nessa possibilidade de organização específica que me baseio para afirmar que a escola e a classe específica para surdos não é "irregular", é uma **escola regular para surdos.** Faço este trocadilho propositadamente, para chamar a atenção sobre a legitimidade de uma escola específica para surdos.

O próprio Plano Nacional de Educação (2001-2010), no capítulo 8, destaca a "sabedoria" expressa na LDB quando a mesma ressalva os casos que exigem outras formas de atendimento, ao dizer:

> *A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento* (p. 61).

Ora, as "outras formas de atendimento" que defendemos, portanto, fazem da escola específica para surdos uma **escola legal.**

Diz o parágrafo 2.º, do Artigo 58 que

> *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

Ora, penso que não é mesmo possível a integração plena dos surdos em classes comuns do ensino regular, principalmente porque a língua utilizada na escola regular não é uma língua à qual os surdos têm acesso natural, mui especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diz a LDB, no parágrafo 1.º, do Artigo 58, que *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.* Aqui quero ressaltar que há uma discussão sobre se os surdos têm que estar no "continuum" da Educação Especial. Creio que não tem que haver este lugar definido, fechado, como se preso àquilo que Skliar chama de **metanarrativa quase que obrigatória**: "surdos / deficientes auditivos / outros deficientes / educação especial / reeducação / normalização / integração" (2010, p. 8).

O Artigo 60 da LDB, em seu parágrafo único, informa que

> *o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições (...) privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.*

Sim. É o que todos desejamos: que a rede pública regular se responsabilize mais e mais pelo atendimento a todas as demandas, com a ajuda da sociedade civil ou não. Não nego a necessidade e a propriedade da ampliação do atendimento na rede regular para todos os tipos de pessoas: o que discuto aqui é que os surdos necessitam de uma **escola linguisticamente específica**, pelo menos no início de sua escolarização, e que este fato não faz desta escola uma escola fora da lei (como não é fora da lei o atendimento feito por instituições com atuação exclusiva em educação especial – como, por exemplo: as Apae's - Associação de Pais e Amigos do Excepcional, as Sociedades Pestalozzi, dentre outras -, para as quais os recursos públicos vêm sendo abruptamente diminuídos numa tentativa planejada de descontinuação de suas atividades).

Plano Nacional de Educação (2001-2010)

O Plano Nacional de Educação traz diretrizes para o sistema educacional na mesma linha da Constituição Federal e da LDB. Esse plano está prestes a ser substituído, visto que, desde abril de 2010, já se reuniu a Conferência Nacional de Educação (Conae), com vistas a discutir os rumos que o país deve tomar em todos os níveis de ensino. Nessa Conferência, foram debatidas as diretrizes que darão origem ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, organizando prioridades e propondo metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes. O documento em vigor enfatiza: *Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.* (p. 64).

No entanto, encontramos no texto, a clareza de que

> *Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.* (2001, p. 64)

Aprofundando ainda mais a noção de *flexibilidade*, o Plano Nacional traz:

> *As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios*

> *intermunicipais e com organizações não governamentais, para garantir o atendimento da clientela.* (2001, p. 65)

Ora, é o princípio da flexibilidade que abre possibilidades sem fim e que caracteriza a legislação educacional nacional, estando presente em diversos documentos nacionais. Essa flexibilidade não pode ser negada, como se esses documentos não existissem e devessem ser ignorados.

A sugestão do Plano Nacional de Educação é importantíssima para aqueles que desejam ver os surdos atendidos em sua especificidade, pois trata de uma saída fantástica para os Municípios menores: a realização de convênios intermunicipais e/ou com Associações de Surdos, com ONG's de/para surdos etc., abrindo a oportunidade para que propostas pedagógicas sejam organizadas livremente, desde que garantindo a efetividade da Educação.

Plano Nacional de Educação (2011 – 2020)

Em dezembro de 2010 foi encaminhado ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Projeto de Lei contendo o novo PNE elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, o qual tramitará visando sua aprovação. É um Plano bem mais enxuto que o anterior. No PNE anterior havia um grande número de diretrizes, neste novo Plano em tramitação, as diretrizes são apenas dez: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho; VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

O Artigo 8 dá o prazo de um ano, a partir da publicação da Lei, para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborarem seus correspondentes planos de educação, mas faz dois destaques:

> *§1.º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que* ***considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.***
> *§2.º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que* ***garantam o***

> ***atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial,*** *assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (grifos meus)*

Pelo próprio texto do Projeto de Lei, bem se vê que o novo PNE trata a questão das "necessidades (educacionais) específicas" com deferência. Fala das necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, e alude às necessidades educacionais específicas da educação especial. Destaca pretender a equidade educacional para as populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, e assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, para (os estudantes da) a educação especial. (Vale uma reflexão sobre os motivos pelos quais se pretende a equidade educacional para aqueles, e não para os da educação especial. Talvez seja porque alguns estudantes da educação especial, por suas condições físicas e mentais, não têm condições de perseguir a equidade educacional – o que não é o caso dos surdos, diga-se de passagem – e note-se que, também por este motivo, os estudantes surdos não se enquadram perfeitamente entre os demais estudantes da educação especial).

Pode-se, então, prever um destaque específico para estes 2 grupos: a) estudantes das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos e b) estudantes da educação especial. No entanto, anterior a estes grupos destacados no Artigo 8, o Artigo 7, ao estabelecer que deve haver regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a consecução das metas do PNE e a implementação das estratégias, diz que:

> *§3.º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.*

Assim, imagina-se que a educação escolar indígena está incluída na especificidade a ser atendida no grupo dos estudantes das populações do campo (se bem que se sabe que alguns estados demandam educação escolar indígena também para indígenas que estão fora do campo). Posteriormente,

em outros trechos do PNE, se vê que os indígenas são claramente incluídos entre os grupos que demandam tratamento específico, diferenciado.

O PNE anterior continha 295 "objetivos metas", mas o novo Plano traz apenas 20 "metas e estratégias", anexas ao Projeto de Lei. Dos citados grupos que demandam atendimento específico, apenas o grupo a ser atendido pela educação especial está sendo atendido com uma meta específica (a Meta Quatro), que diz: *"Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular"*. Os grupos indígenas e de populações do campo, e os de remanescentes de quilombos, têm suas especificidades tratadas ao longo das demais metas e estratégias.

Considerando que o olhar privilegiado aos grupos que demandam atendimento específico é um excelente critério para se chegar a uma educação significativa para estes grupos, convém argumentar que QUASE TUDO QUE SE DIZ PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CABE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS, no que diz respeito ao fato de que tanto indígenas como surdos têm uma língua própria e uma cultura diferenciada. Portanto, aquilo que é previsto para a educação escolar indígena deveria ser também propiciado para a educação de surdos. O texto do Projeto de Lei fala das "*especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade* (indígena)": esta especificidade sociocultural e lingüística os surdos também têm.

Por exemplo, quando a Meta Um (1.8) trata da Educação Infantil, diz que se deve "*respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada*", mas, tratando da educação especial diz que faz parte da Meta "*fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil*" (1.9). Ora, os surdos se encaixam perfeitamente no primeiro caso, pois, como os indígenas, têm língua e cultura a preservar e a transmitir às crianças deste grupo específico, portanto, deve ser também respeitada a opção por uma educação infantil na qual a língua de sinais seja disponibilizada para a aquisição precoce e natural – isto não pode acontecer de modo natural em uma classe da educação infantil com surdos e ouvintes juntos, e com professores ouvintes não proficientes e intérpretes de Libras, pois um ambiente lingüístico natural só pode ser formado num espaço (ainda que numa classe) onde apenas a língua de sinais seja disponibilizada (nenhuma criança surda de 4 a 6 anos, filha de ouvintes, pode estar numa

classe bilíngue nesta fase). A aprendizagem da segunda língua é até possível nestas idades, mas, deve ser feita em espaço e tempo propícios, paralelos. Um ambiente lingüístico natural é imprescindível para que o desenvolvimento cognitivo se processe ancorado na aquisição de uma língua natural.

A Meta Dois fala da necessidade de "manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, ¸incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena" (**2.6). Ora, é se questionar o motivo pelo qual a mesma previsão não está feita para os estudantes surdos, pois estes também precisam de formação de pessoal, material didático, currículos e programas específicos para a educação de surdos em classes específicas e escolas específicas, visando, da mesma forma, fortalecer as práticas culturais e a língua materna/natural dos surdos. A questão que está por traz é que o novo Plano Nacional de Educação NÃO considera a possibilidade das classes e escolas específicas para surdos!** Tudo o que prevê para este grupo específico é o "*atendimento educacional especializado complementar*". Ora, é isto que ressalto aqui neste texto: NO NOVO PNE ESTÁ SENDO EXCLUÍDA UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL LEGÍTIMA E CIENTIFICAMENTE FUNDAMENTADA.

Isto não é uma questão de "*acessibilidade*", tal como está registrada na Meta Quatro: "*Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais* – LIBRAS (4.4). É questão de especificidade de um grupo, e especificidade que tem que ser atendida! Não se trata de educação complementar, se trata de educação regular – regular para surdos. É questão de direito, não de concessão!

Se a criança indígena tem garantida a consideração para com o uso de sua língua materna na alfabetização (5.5), a criança surda também tem o mesmo direito; se está garantido para os estudantes do campo, quilombolas e indígenas e "*preservação de sua identidade cultural*" (7.17), o estudante surdo também deve ter atendido o mesmo direito! Se estão previstos programas e tecnologias para a correção de fluxo priorizando "*estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades*" (8.1), então, os estudantes

surdos, também historicamente defasados, têm o mesmo direito. Se está previsto "*Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas*" (11.8), os estudantes surdos no ensino médio também precisam ter suas necessidades e interesses considerados.

Proponho que o texto do Projeto de Lei acrescente os surdos após se referir aos grupos de estudantes que demandam atendimento específico, ficando, assim, definido que se deve, por exemplo, "Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena (e surdas), em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações (12.13); "*Implementar ações para (...) favorecer o acesso das populações do campo e indígena (e surdas) a programas de mestrado e doutorado (14.7); "Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas* (e surdos)" (15.6). (acréscimos meus entre aspas)

Lei 10.436 (2002) e Decreto 5626 (2005)

A Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, também chamada Lei da/de Libras, reconhece na língua de sinais brasileira *a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil.* Esta é a base de todas as disposições posteriores: a língua de sinais brasileira é um sistema linguístico normal, legítimo, e é eminentemente nacional, ou seja, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Em verdade, é interessantíssimo pensar na história dos surdos brasileiros, cujas lutas e ações fizeram com que a Libras vencesse as dimensões continentais do país e fosse difundida em todo o território nacional, respeitados os seus regionalismos.

A mesma Lei, em seu artigo 2.º, obriga a que o poder público em geral apoie o uso e a difusão da língua de sinais brasileira, *como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.* Ora, o uso da Língua de Sinais Brasileira em escolas/classes específicas de surdos está aqui confirmado, pois, o uso mais adequado dessa língua, e seu mais eficiente meio de difusão, ocorre justamente quando a escola e a família se unem para salvaguardar o direito das crianças surdas de terem uma língua natural como língua materna. À luz desse pressuposto, qualquer proposta educacional que não use correntemente nem difunda a Libras no seu atendimento aos surdos, deveria ser questionada.

O Artigo 4.º, da Lei de Libras diz *que*

> *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.*

Ora, qual a intenção da obrigatoriedade da inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e de profissionais ligados ao atendimento à surdez, senão para possibilitar a comunicação e a consideração para com os interesses e as características dessa minoria?

A Lei obriga os profissionais a terem conhecimentos sobre a língua natural aos surdos, numa clara demonstração de que os surdos têm que ser considerados nas questões educacionais e nas questões do atendimento à saúde. Se eles estiverem misturados entre os ouvintes, com a surdez disfarçada entre a maioria ouvinte, significa que o espírito da Lei não está sendo atendido.

A Lei de Libras foi regulamentada no Brasil, há pouco mais de três anos, por meio do Decreto 5626/2005, que também regulamenta o artigo 18 da Lei n.º 10.098/2000.

O artigo 2.º deste Decreto traz uma definição de pessoa surda, como sendo *aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.*

Ora, esta é uma definição interessantíssima, pois destaca três aspectos definitivamente importantes para os surdos: a) suas experiências visuais, b) sua cultura, e c) a língua de sinais. Esse Decreto é importantíssimo para a compreensão da problemática educacional dos surdos porque define "pessoa surda" e, diferentemente, traz outra definição para a pessoa com "deficiência auditiva". Diz: *Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.* (p. 1)

Para um adequado entendimento do que regulamenta o Decreto 5626, convém começar com a descrição de "escolas e classes de educação bilíngue", cuja definição se encontra no final do Decreto, no artigo 22. Segundo este,

> *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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues,* ***na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;*** *II –* ***escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa* (grifo meu).

O próprio parágrafo 1.º explica que

> *são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam* ***línguas de instrução*** *utilizadas no desenvolvimento de* ***todo o processo educativo*** (grifos meus).

Observe-se que há uma diferenciação implícita no fato de haver dois parágrafos tratando da mesma questão (a das "escolas bilíngues"). O primeiro parágrafo trata das escolas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o segundo parágrafo trata das escolas bilíngues para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional.

Para o primeiro caso (Educação Infantil e Anos Iniciais), **é prevista a possibilidade do ensino específico para surdos, em escolas e classes de educação bilíngue, visto que o primeiro parágrafo não cita as "escolas comuns da rede regular de ensino",** como faz quando trata, no parágrafo segundo, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional. O artigo destaca "escolas" e "classes" já considerando que, em algumas localidades é possível formar **classes** específicas, mas não é possível formar **escolas** específicas, dado que o número de surdos pode ser irrisório naquelas localidades. Outra consideração importante é o fato de que **a presença de tradutores e intérpretes de Libras é declarada apenas para o segundo caso,** ou seja: para as *escolas bilíngues 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.

O fato de que o Decreto traz a expressão: "abertas a surdos e ouvintes" não significa que é "fora da Lei" criar "escolas" e "classes" apenas para surdos, visto que o que não se pode fazer é impedir o "ir e vir" de qualquer pessoa. O Decreto diz que elas devem ser "abertas". Por exemplo, se numa classe de Educação Infantil, apenas para surdos, alguma mãe desejasse matricular seu filho ouvinte junto ao irmãozinho surdo, sendo estes filhos de surdos, usuários de língua de sinais, que mal haveria? Poder-se-ia justificar que a criança ouvinte teria toda a sua vida na comunidade majoritária para adquirir a língua oral! Assusta? Pois é a situação inversa que tem acontecido com os surdos! Os ouvintes, por terem o seu aparelho auditivo preservado, bem poderiam adquirir duas línguas com facilidade, já os surdos, por terem o aparelho auditivo impedido, têm sido obrigados a participar de um processo educacional que se baseia numa língua antinatural para eles.

É óbvio que não se pode fechar a possibilidade: se algum ouvinte quiser estudar com os surdos, é possível, mas, tendo este (e/ou seus responsáveis) a consciência de que o que caracteriza uma **classe ou escola bilíngue é ter a língua de sinais como língua de instrução**.

Exemplificando por outro lado: diversas crianças são colocadas em escolas cuja língua de instrução é outra diferente da língua usada em sua casa, pelo simples fato de que a família deseja que seja uma criança bilíngue. Isso pode vir a acontecer com as escolas que utilizam a língua de sinais como língua básica! Talvez seja questão de tempo, para que a língua de sinais adquira prestígio nacional...

A grande questão, no entanto, é que os ouvintes certamente não escolherão estudar com os surdos visto que os surdos utilizam uma língua numa modalidade diferente que a modalidade comum aos ouvintes – ouvintes usam a modalidade oral e os surdos usam a modalidade espaço-visual. Pode ser que alguns ouvintes optem por uma classe que tenha a Libras como língua de instrução quando o aprendizado desta língua interessar aos mesmos, como, por exemplo, os estudantes ouvintes dos cursos de Letras/Libras oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, que têm a Libras como língua de instrução. Na condição de coordenadora do polo da Universidade Federal do Amazonas desse referido curso, que atende alguns ouvintes em meio à maioria surda, observo o quanto o "ambiente linguístico" que se forma colabora para a aprendizagem da Libras pelos ouvintes.

Enfim, o que prescreve a Lei é que pessoas ouvintes podem estudar em escolas e classes específicas para surdos, tal como as pessoas surdas podem estudar em escolas e classes específicas para ouvintes. É questão de opção. Mas, quando alguém opta, sabe claramente qual língua será a língua de instrução. Repito: **o problema está em não se possibilitar a opção por escolas e classes específicas para surdos, em flagrante descumprimento ao espírito da Lei**. Quando o Decreto diz: *escolas bilíngues **ou** escolas comuns da rede regular de ensino,* está abrindo a possibilidade de uma escola incomum, diferente, específica, ou linguisticamente específica.

Quando prescreve que

> *para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional tem de haver docentes das diferentes áreas do conhecimento que sejam cientes da singularidade linguística dos alunos surdos e também que seja garantida a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa,*

significa que está contando que, para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, **é contraindicado trabalhar com tradutores e intérpretes;** sendo assim, mais uma vez fica apontada a possibilidade da criação de escolas e classes específicas para surdos, pelo menos nestes níveis.

O Decreto 5626/05 repete de forma ampliada o que já trazia o artigo 4.º da Lei de Libras, quando diz que

> *A Libras deve ser inserida **como disciplina curricular obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, **públicas e privadas**, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios* (grifos meus).

Para que não haja dúvidas sobre se as instituições particulares estão obrigadas a seguirem os mesmos preceitos, fica esclarecido que o chamado sistema federal de ensino envolve todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas[1]. A informação de que deve vir a ser "disciplina

1 – O **sistema federal de ensino** compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação.

obrigatória" é também uma ampliação do Decreto, visto que a Lei de Libras **obrigava a incluir o ensino de Libras, mas não estabelecia que esta disciplina deveria ser obrigatória**.

Para esclarecer a respeito de que cursos de formação de professores está tratando, o Decreto diz, no parágrafo 1º, que se refere a *"todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial"*. Inclusive, institui a Libras como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

O Decreto trata da formação do "professor de Libras" e do "Instrutor de Libras", em seu Artigo 4.º, dizendo que a

> *formação de docentes para o ensino de Libras **nas séries finais do ensino fundamental**, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.*

Logo em seguida, traz um parágrafo único determinando que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. Ora, fica estabelecido que os surdos terão prioridade no ensino de Libras, o que é uma excelente determinação, visto que, além de ampliar o mercado de trabalho para os professores surdos, embute a compreensão de que, se os surdos podem ser professores de ouvintes, quão melhor desempenho não serão quando ministrarem aos surdos. A bem da verdade, o Decreto não especifica claramente como, nem quando, essa "prioridade" deverá ser reivindicada; isso causa ainda muita confusão, principalmente em casos de concursos públicos e contratações.

A escola específica para surdos pressupõe professores surdos, mas não necessariamente para colaborar no processo de aquisição da língua de sinais, pois que essa língua os surdos a adquirem naturalmente sem precisar de um ensino formal, no entanto, é plenamente possível que haja o ensino da Libras como uma disciplina também para surdos, tal como os ouvintes estudam a sua língua oral em disciplinas altamente valorizadas.

Veja-se, entrementes, que o Decreto trata de quem pode vir a **ensinar** Libras **desde as séries finais** do ensino fundamental até os cursos de nível superior: o professor formado em cursos de licenciatura em Letras, no nível

superior, seja de Letras/Libras ou Letras/Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Quando o Decreto, em seu Artigo 5.º, diz que

> *a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior,* ***em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução****, viabilizando a formação bilíngue* (grifo meu),

declara, mais uma vez, como legítimo o uso da Libras como língua de instrução para surdos e parece que "supõe" que surdos serão os professores dos anos iniciais, pois que a estes são dirigidos cursos *em que Libras e Língua Portuguesa tenham constituído línguas de instrução.*

Ou seja, os professores dos anos iniciais para surdos serão: ou surdos ou ouvintes proficientes em Libras, que tenham se submetido a fazer cursos cuja língua de instrução tenha sido a Libras! Ora, **é uma escola cuja língua de instrução prioritária seja a Libras, para viabilizar a formação bilíngue de seus alunos surdos**, que defendo desde sempre. **Tal perspectiva é completamente respaldada pelo Decreto.**

No parágrafo 1.º, do Artigo 5.º, o Decreto diz que

> *admite-se como formação mínima de docentes para* ***o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental****, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue* (grifo meu).

Ora, a quem se vai ensinar Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? É claro que o Decreto não exclui que esta língua seja ensinada para crianças ouvintes, como já algumas escolas têm feito, colocando a ensino de Libras tal como colocam o ensino de inglês, de espanhol. O que é insistentemente reiterado pelo Decreto é que sejam priorizados os professores surdos para o ensino de Libras, considerando que os surdos devem ter prioridade nos cursos de formação para o ensino de Libras. Em verdade, o Decreto não quer dar margem a que pessoas não formadas para a tarefa do ensino se prestem a desejar "ensinar" Libras, seja para surdos, seja para ouvintes.

Sabendo-se que, no Brasil, não há suficientes professores de Libras, principalmente surdos, sejam estes oriundos de cursos superiores ou de cursos de magistério do Ensino Médio, o Decreto, em seu Artigo 6.º, trata da formação do "instrutor de Libras", dizendo que sua formação, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

> *I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.*

O Artigo 7.º do decreto estabelece que, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, esta poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I – professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras; II – instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras; III – professor ouvinte bilíngue: Libras - língua portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras. Baseados nestas colocações, podemos observar alguns aspectos importantes:

a) trata-se do exame Prolibras, promovido pelo Ministério da Educação que, atualmente, está empreendendo esforços para avaliar a fluência e a competência para o ensino e a tradução dessa língua.

b) Vê-se a tentativa de garantir espaço "privilegiado" para os surdos graduados e pós-graduados atuarem no ensino superior, e, em seguida, traz uma numeração (I, II e III) para descrever uma escala de preferência, **apenas por último tratando dos professores "ouvintes" bilíngues.**

Observe-se que, ao considerar a atuação de professores ouvintes, dá preferência aos que concluíram seus cursos de Libras – língua portuguesa, mas, admite também a atuação de professores ouvintes que têm curso de pós-graduação e, depois, formação superior, mas, sempre exigindo o **certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras.**

Há muita clareza nessa hierarquização, demonstrando os níveis de conhecimento que devem ser buscados. O Decreto abre as portas para a atuação de ouvintes proficientes na língua de sinais, mas sempre priorizando o profissional surdo.

Ora, esta consciência – de que o profissional surdo deve ser priorizado para o ensino de uma língua de sinais – deve-se ao fato de que esse tem a experiência da surdez, e, certamente, pelo fato de que se quer garantir mercado de trabalho aos surdos e também pelo fato de que esse contato direto com um surdo, intermediado pela Libras, será talvez a primeira experiência dos estudantes surdos na aquisição da língua natural aos surdos. Assim, a legislação entende que a experiência da surdez é algo a ser priorizado, hierarquizado.

Pergunta-se, então**, para que TODOS os professores são obrigados (por suas "disciplinas obrigatórias") a aprender, ou a conhecer a língua de sinais?** Penso que a passagem pela disciplina "Libras", por parte de todos os professores ouvintes em formação, deve ser apenas o primeiro contato com uma língua que também é oficial no país, visto que, certamente, o objetivo não pode ser o de "aprender" Libras, pois ninguém se torna proficiente na língua de sinais em cursos de curta duração (como os relativos a apenas uma disciplina de 60 ou 80 horas).

O objetivo deve ser o de dar a todo futuro professor o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural, e que a ela tem direito. Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível "falar" duas línguas ao mesmo tempo**. Usar o mesmo professor para atender os estudantes de uma classe na língua oral e também na língua de sinais seria o mesmo que dividir a classe em duas e repartir o tempo pedagógico assimetricamente.**

O professor de escola regular precisa, isto sim, conhecer a Língua De Sinais Brasileira para conversar com seus alunos surdos, para entender seus questionamentos, e para que possa aproveitar melhor o trabalho do intérprete de língua de sinais. Se o objetivo do ensino de Libras como uma disciplina é capacitar os professores para dirigirem o processo ensino-aprendizagem em duas línguas, está-se criando expectativas infundadas, que poderão gerar frustração nos professores e nas famílias, bem como manter a exclusão dos surdos. (Sá, 2009)

O espírito do Decreto é, em toda a sua extensão, a viabilização da educação bilíngue. Diz, no Artigo 11, que o Ministério da Educação promoverá

programas específicos para a criação de cursos de graduação:
I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras Língua Portuguesa como segunda língua;
II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Alguém poderia argumentar que o Decreto deixa dúvidas quanto ao que se entende por "educação bilíngue", pois, quando fala de "cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes", **deixa a impressão de que entende "educação bilíngue" como a educação para surdos e ouvintes juntos.** Para dar esta orientação, deveria estar explícita a palavra JUNTOS (professores surdos e ouvintes juntos). Logo, pode-se perfeitamente entender que nada obsta a criação de cursos de graduação para professores surdos **e/ou** para professores ouvintes.

Sabe-se que o MEC criou, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (que sempre foi uma escola específica para surdos, no Rio de Janeiro), um curso de graduação (Normal Superior) que, pela primeira vez na História, autorizou a entrada de ouvintes naquele espaço até então reservado para a educação de surdos. Este fato deu a todos o entendimento de que o MEC prefere a junção de surdos e ouvintes, em qualquer espaço – até nos espaços historicamente destinados aos surdos. No entanto, o Decreto 5626/05 não obriga a que as demais instituições caminhem pelo mesmo entendimento.

Defendo ferrenhamente as oportunidades educacionais específicas para surdos, mas não posso ser acusada de estar indo contra o Decreto. Aliás, **minha tese, neste texto, é que em nenhum trecho do Decreto, ou em nenhum documento oficial, está proibida a criação de escolas e classes bilíngues específicas para surdos, pelo contrário, elas são as que melhor se enquadram no espírito do Decreto**.

É bom ressaltar que o adjetivo "bilíngue" se refere à capacitação para o uso competente de duas línguas (no caso dos surdos, pela Lei de Libras, se pode depreender que a segunda língua pode ser na modalidade escrita). Ora, a adjetivação de "bilíngue" não se refere à inclusão de surdos e ouvinte em um mesmo espaço pedagógico.

Há que se ressaltar que "escolas/classes bilíngues" tanto podem ser escolas/classes nas quais a língua de sinais é usada como segunda língua pelos ouvintes, como podem ser escolas específicas, nas quais a língua da comunidade majoritária é usada como segunda língua pelos surdos.

O Decreto, em seu Artigo 13, diz que

> *o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa*[2].

Convém perguntar: por qual motivo os professores deveriam estar aprendendo sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, se não fosse para fazer um trabalho específico com estas pessoas? Ou, pelo menos, deve ser para que os professores passem a entender as diferenças, as especificidades que existem na educação de surdos. **Ora, em que momento, numa escola regular, os surdos, na mesma sala de aula com os colegas ouvintes, estariam aprendendo a língua portuguesa como segunda língua?** Certamente que em um tempo e espaço apropriados e diferenciados. Isto pode remeter ao trabalho feito em classes multifuncionais no contraturno, é fato, mas também pode ser uma das características que a escola/classe bilíngue específica para surdos mais adequadamente enfatiza.

No Artigo 14 se tem declarada a obrigação das instituições de ensino em

> *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.*

Este Artigo diz que, para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem:

2 – A mesma recomendação é dada no Parágrafo Único, para os cursos de Fonoaudiologia.

> *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.*

Ora, o Decreto fala em "garantir o atendimento especializado", como também prescreve a LDB. Ressalto, no entanto, que **"atendimento especializado" significa atendimento diferenciado, atendimento específico, atendimento feito por especialistas, não significa o atendimento realizado por professores não especializados na escola regular.**

Acaso a desejável presença da disciplina Libras nos cursos de graduação propiciará, para todos os professores, a capacitação para atuar neste atendimento especializado?[3] É certo que não. A disciplina Libras poderá possibilitar que a questão da surdez seja melhor compreendida, que os professores defendam a presença de intérpretes de Libras nas situações educacionais que ocorrerem fora dos ambientes linguísticos naturais das escolas específicas de surdos etc., mas **o atendimento especializado não ocorrerá apenas por ser prestado no contraturno, mas acontecerá quando até o ambiente da escola ou classe for propício para a aquisição natural da língua e da cultura dos surdos.**

O Decreto passa a mostrar com detalhes o que seria uma escola regular bilíngue: aquela que garante *o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;* aquela que apoia *o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares;* aquela que adota *mecanismos de avaliação coerentes com*

3 – A tal "especialização" será explicada pela Política Nacional de Educação Especial como o atendimento próprio da área da Educação Especial, realizado no contraturno.

o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; aquela que desenvolve e adota *mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;* aquela que disponibiliza *equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.*

Aqui cabe uma reflexão: é óbvio que uma escola regular que se propõe a fazer tudo isto, está de fato interessada em oportunizar um ensino de qualidade aos estudantes surdos, no entanto, que fique claro que **todas estas recomendações se encaixam perfeitamente numa escola específica para surdos.**

No entanto, as escolas específicas, pela natureza de seu trabalho, não demandariam atendimentos em salas de recursos em turnos contrários, visto que todo o trabalho estaria sendo feito na língua materna/natural do estudante surdo. Nas escolas específicas não seria necessário avaliar o desempenho dos estudantes, em todas as disciplinas, na segunda língua, e sim, na língua natural; nem se precisaria necessariamente registrar os conhecimentos expressos em Libras por meios eletrônicos e tecnológicos. Na verdade, o que se revela aqui, é a primazia da língua majoritária, é a onipresença da língua dos professores e as formas de ajudar os surdos a suportar esta situação.

Tudo isto é muito interessante e desejável, mas a dificuldade que os surdos sentem nas escolas regulares bilíngues seriam minimizadas se eles tivessem a oportunidade de estudar em escolas/classes próprias para surdos.

Diz o Artigo 15 do Decreto que,

> *para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:*
> *I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e*
> *II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.*

Ora, não há de interessar a todos os estudantes ouvintes uma complementação para a aprendizagem da Libras ou da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua! Então, isto significa que este tipo de complementação deve ser feito com os estudantes surdos, apenas. Reflitamos: **numa escola, ou classe, específica para surdos, não seria necessária uma disciplina para "aprender" Libras** (ainda que não seja impossível, visto que há diversas atividades, inclusive de cunho metalinguístico, que o estudante surdo poderia fazer numa "disciplina" que aprofundasse o conhecimento da Libras). Por outro lado, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa aconteceria como outra disciplina qualquer, tendo a língua de sinais como a língua básica sobre a qual os surdos pensariam a respeito da língua portuguesa como segunda língua. Assim, uma escola/classe específica para surdos pode dispensar o horário paralelo, tal como a escola regular não utiliza horário paralelo para os estudantes ouvintes.

A ideia que perpassa o Decreto é a de que, numa escola regular bilíngue, os surdos poderão passar todos os anos de sua vida escolar estudando paralelamente a Libras por meio de "atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental" ou "como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior".

O parágrafo 2.º, do Artigo 14 diz que

> *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.*

Eu ressalto que o estudante surdo tem o direito de estudar em apenas um turno, caso queira, numa escola ou classe específica para surdos. Se o que está previsto é um "atendimento educacional especializado", digo que **nenhum atendimento educacional é mais especializado que a propiciação de um ambiente linguístico natural permeado pela cultura surda.**

O Artigo 16 trata da oferta da modalidade oral da língua portuguesa na educação básica, dizendo que

> *deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da*

> *escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.*

E acrescenta em seu parágrafo único:

> *a definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.*

Ressalto que isso cabe para qualquer tipo de escola e que é muito conveniente dizer que é necessário encerrar uma prática muito comum outrora, na qual professores assumiam a função de fonoaudiólogo. Não faz muito tempo, estudantes surdos eram retirados das salas de aula para fazerem treinamentos fonoarticulatórios dirigidos por professores que não assumiam a regência de turmas para fazerem esses atendimentos individuais – ocasionando a diminuição drástica das vagas para surdos nas chamadas escolas especiais do passado.

Afirmo que muito mais importante que *a utilização de equipamentos e tecnologias de informação* é a utilização de modelos linguísticos naturais, os quais poderão ser os próprios professores surdos ou ouvintes proficientes na língua de sinais, desde o período ótimo do desenvolvimento da criança surda, privilégio este tal como os ouvintes o têm.

No parágrafo 3.º, do Artigo 14 diz o Decreto que

> *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.*

Digo que **a mesma formalização da responsabilidade imposta aos pais "e" aos próprios surdos, quanto a optarem por não seguir a orientação governamental de se usar a Libras, deveria ser requerida quando os pais optarem por colocar seus filhos surdos numa escola regular, sem o atendimento adequado, ou com um arremedo de Libras** (como aquele utilizado por professores de surdos que nunca aprenderam

efetivamente a Libras e fingem que a conhecem, servindo como péssimos modelos linguísticos e roubando dos surdos a chance de efetivamente aprenderem os conteúdos pedagógicos). Muitos dos professores ouvintes sabem que não conhecem a língua com profundidade, mas não querem ceder o seu lugar para alguém verdadeiramente capacitado. Usam uma espécie de Português Sinalizado e, pelo fato de que os superiores hierárquicos também não conhecem a língua, conseguem passar até por "intérpretes de Libras", quando nunca o foram (nem seu pífio conhecimento os permitiria).

No Artigo 25, que trata das questões da saúde, há um trecho que diz que

> *na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando, dentre outras ações: orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa.*

Ora, o Brasil já se conscientizou da importância da língua de sinais e também da língua portuguesa para as crianças surdas; falta entender que há **várias propostas adequadas para chegar mais rápido e mais eficientemente à potencialização do surdo como um sujeito bilíngue, não apenas uma proposta – a inclusão em escola regular (adjetivada de bilíngue ou não).**

O Artigo 26 diz que

> *as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.*

Sim, é desse mesmo tratamento diferenciado de que estou falando... A escola/classe específica para surdos é um tratamento diferenciado, tal como o é a escola regular que se propõe a realizar todas as medidas decretadas. **Uma não tem que excluir a outra, mas o que estamos assistindo em diversos**

fóruns (infelizmente) é a explicitação de que a escola regular dita bilíngue é a única opção. Isto não pode ser dito, a bem da verdade.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

É de se pasmar que a nova versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEESP/MEC, 2008) jogue fora, negue, todo o direcionamento anterior que está na Declaração de Salamanca, na Constituição Federal, na LDB, no Plano Nacional de Educação, na Lei de Libras e no Decreto que a regulamenta.

A versão preliminar da proposta de elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial trazia equívocos perigosos para os destinos da educação de surdos no Brasil. Determinados aspectos, após muita luta dos interessados, foram retirados.

A nova proposta traz a visão de que **educação inclusiva é sinônimo de educação regular, de educação realizada em escolas comuns** – não especiais, nem específicas. Essa compreensão é equivocada e traz preocupações imensas, principalmente quando se tem clareza da força definidora de um documento oficial que retrata uma política pública.

Em nome da "educação inclusiva" a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propunha na versão preliminar: *Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente.* (2007, p. 19) Felizmente este trecho foi retirado da versão definitiva.

Propor a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais") em centros de atendimento educacional especializado significa acabar com os espaços que historicamente se constituíram em espaços propícios para a resistência à assimilação – torná-los "iguais" para serem disfarçados no meio dos demais. Propor a transformação das escolas existentes em centros de atendimento significa propor a fragmentação do movimento surdo, significa negar gritantemente a perspectiva linguística e sociocultural da surdez.

Alguns de fato dizem que as "escolas especiais" não são as adequadas para os surdos; no entanto, convém verificar se essas pessoas que se posicionam contrárias não se referem ao modelo de "escolas especiais" pautadas numa visão clínica, patológica da surdez, mantendo misturados surdos e pessoas com deficiências mentais, físicas e visuais, sem nenhuma

proposta específica para os surdos – como era costume no Brasil. Em muitas destas "escolas especiais", ainda hoje existentes, os surdos são vistos pela lente da deficiência. Realmente não é esta a escola que queremos preservar, mas, se elas ainda existem, e atendem exclusivamente a surdos, cremos que podem ser transformadas, ressignificadas, capacitadas.

O paradigma da inclusão escolar de estudantes com deficiências e estudantes com altas habilidades/superdotação é um avanço em direção à sociedade inclusiva – isto é fato. Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceitos. No entanto, há que se verificar se cada escola está atendendo plenamente a cada especificidade e não se legislar a roldão, deixando apenas uma opção como "a legítima". Isso seria fechar os olhos para uma realidade múltipla.

Segundo a versão preliminar da Política, *a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza*. (2007, p. 14). Na versão definitiva, a definição foi mudada para: *A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola* (2008, p. 5). A primeira versão enfatizava "o mesmo espaço escolar", enquanto que a nova versão pretende lançar luz sobre a questão dos direitos humanos, e sobre as circunstâncias históricas de dentro e de fora da escola. Afirmo que a questão não é a de "exclusão" de dentro da escola, mas a questão é: "qual escola". Não se trata, portanto, de "exclusão"; seria mais adequado dizer que se trata de "não inclusão", como já disse em outro trabalho (2006, p. 20). Os surdos, em sua maioria no Brasil, não têm sido incluídos em escolas de surdos, ou em "escolas significativas" de surdos. (Sá, 1997, p. 34).

Têm sido levados a estar em escola de ouvintes, e para ouvintes. Costumo dizer: **"o direito de "estar" num espaço não faz deste espaço "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar".** Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento linguístico, cultural, social, comunitário, pessoal e até espiritual.

Tão grave quanto a sugestão para não se manter nem se criar "escolas especiais" é o fato de que a Política Nacional de Educação Especial excluiu a possibilidade de criação e manutenção de "classes especiais", indo contra o

que está previsto nos documentos oficiais anteriores. Uma das orientações aos sistemas de ensino que constam da versão preliminar é: *a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais*. (2007, p. 18).

Vejamos a relação dos espaços que figuram como opções para a atuação do professor (na qual estranhamente não são incluídas as classes específicas, ou anteriormente chamadas de classes especiais):

> *nas salas de recursos, nos centros especializados, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e ambientes domiciliares, para a oferta do atendimento educacional especializado realizado de forma complementar ou suplementar a escolarização.* (2008, p. 18)

Estranha-se a diferença de tratamento, pois, no caso da educação indígena, a política prevê que a interface da educação especial na educação indígena, (também do campo e quilombola) *deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.* (2008, p. 17). Quanto aos surdos, as diferenças socioculturais precisam ser semelhantemente enfatizadas.

A nova Política quer mesmo acabar com qualquer possibilidade de se educar surdos juntos, numa mesma classe ou numa mesma escola. Enfatiza *a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos.* O adjetivo "heterogêneo", aqui colocado, certamente se refere ao desejo de conseguir que todas as escolas sejam capazes de receber todos os tipos de pessoas, já que, nesta diversidade de relacionamentos e de experiências, todos seriam pretensamente beneficiados. No entanto, convém deixar claro que o fato de serem criadas escolas específicas para surdos não as torna "homogêneas". Ora, o fato de uma escola/classe ser criada tendo uma língua específica como língua de instrução, não faz desta uma escola/classe "homogênea", até porque os surdos são diferentes entre si – o que é elementar...

No caso dos surdos, a verdadeira "maneira excludente de ensinar" é justamente aquela que desconsidera a necessidade de ter todo o processo educacional calcado em sua experiência visual de perceber o mundo e de existir. Ora, os ouvintes têm um cabedal enorme de informações auditivas desde sempre, o que não ocorre com os surdos – deixando-os em desvantagem quando estão no meio de ouvintes.

A imagem que me ficou, sobre esta questão da desvantagem desde sempre, baseada num comentário do Dr. José Salomão Schwartzman, eminente pesquisador da Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi a seguinte: "É como se disséssemos a uma pessoa com sequelas de paralisia cerebral: Não se preocupe, você vai entrar em campo com o time da cidade, mas, ao seu lado estará correndo, e lhe apoiando, o melhor *personal trainer* que conseguimos encontrar!".

Participar de um processo educacional com pares, com iguais, traz uma sensação de bem-estar, de empoderamento. Desenvolve a autoestima e possibilita sonhos e esperanças de sucesso. Não vejo qualquer mal nisto.

Para enfrentar o mundo que é majoritariamente ouvinte, os surdos têm que se munir de uma língua natural e de uma segunda língua não natural, bem como da escrita da segunda língua, além de todos os conhecimentos próprios para as diversas faixas etárias. Os surdos necessitam ser bilíngues! Para adquirir estes conhecimentos todos, os surdos não têm necessariamente que estar com ouvintes na escola/classe, porque eles têm família ouvinte, têm amigos ouvintes, têm contatos inúmeros com ouvintes: o que eles precisam é de um espaço que lhes possibilite adquirir os conhecimentos e as experiências do modo mais eficaz possível – isto é imensamente ampliado num ambiente em que todos usam uma língua natural que ele entenda, além do que, neste espaço, a cultura surda pode se expressar plenamente e evoluir naturalmente.

A atual Política Nacional de Educação Especial quer marcar a posição de que escolarização é uma coisa e atendimento educacional especializado é outra. Segundo a mesma, o atendimento educacional especializado *diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.* É ótimo que se veja desta forma, mas insisto em que criar, manter e transformar escolas/classes específicas para surdos não significa estar criando e mantendo "escolas/classes especiais" como depósitos de patologias: está-se criando e mantendo tão somente "escolas", escolas significativas. (Sá, 1997)

A versão preliminar da Política Nacional dizia que é desejável a *utilização do critério de idade/faixa etária para inclusão dos alunos com deficiência em turma comum do ensino regular para se suprimirem os agrupamentos com base na deficiência.* (2007, p. 20). Quero ressaltar aqui que a defesa por escolas/classes específicas não se deve a uma tentativa de fazer agrupamento com base na deficiência. Não. Os agrupamentos que desejamos fazer são com base linguística e sociocultural, pelas razões já expostas, e considerando que estes

ajuntamentos são benéficos e necessários, pelo menos num certo período da escolarização.

O maior absurdo que cometia a anterior versão da Política de Educação Especial (que foi modificada para ser divulgada e sancionada) era declarar, sem qualquer base científica, que *o aluno surdo devido à diferença linguística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma*– assim, aos surdos só se haveria de permitir a presença de, no máximo, outro surdo: não mais que dois. (2007, p. 20)

Considero que se tratava de uma colocação extremamente infeliz, pois sugeria separar os surdos para enfraquecê-los enquanto grupo. O trecho foi retirado, mas, talvez, o espírito do isolamento e do enfraquecimento ainda esteja rondando a nova Política Nacional.

Considerações Finais

Sabe-se que a defesa pela escola/classe específica não garantirá o êxito pleno apenas pelo fato de nela se colocar estudantes surdos, professores surdos e ter a língua de sinais como língua de instrução - visto que não é a proposta que garante a qualidade, antes, são inúmeros os fatores intervenientes. É óbvio que escolas que não têm o perfil da especificidade podem também realizar um excelente trabalho – caso queiram. O sucesso dependerá da hierarquia das línguas envolvidas, dos objetivos educacionais, da formação adequada e continuada dos professores, da arquitetura educacional, das trocas com o contorno social, da consideração quanto aos contextos psicossociais e culturais, do comprometimento dos estudantes, dentre outros fatores.

A "melhor" escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional; é aquela na qual eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo. Minha defesa pela escola/classe específica para surdos é o entendimento de que **estes itens não poderão acontecer com naturalidade numa escola onde os surdos são minoria, onde a definição da surdez se dá a partir do déficit auditivo e onde sua língua e cultura não são priorizadas.**

As análises aqui desfiladas não sugerem a tentativa de ver más intenções naqueles que trabalham/trabalharam com surdos segundo a perspectiva inclusiva: significam uma tentativa de desvelamento dos critérios pelos quais nós fazemos as delimitações quanto àquilo que é mais cômodo para a maioria.

Na realidade atual, a situação dos surdos em escolas regulares é mais ou menos assim: o estudante surdo geralmente fica isolado e sem qualquer tipo de atendimento específico; geralmente têm contato com a Libras apenas em alguns dias da semana e, no contraturno, apenas nas salas do Atendimento Educacional Especializado; têm contato com um reduzido número pessoas que são proficientes na língua de sinais, cuja maioria se compõe de modelos linguísticos totalmente deficitários; a maioria dos ouvintes envolvidos no processo educacional (professores, funcionários, pais, demais estudantes) não conhece nem participa do ensino de Libras como segunda língua; geralmente não há intérpretes, e, quando há, costumam ser pessoas com pouquíssimo conhecimento da Libras e das disciplinas (na rota do ditado que diz: Em terra de cego quem tem um olho é rei); crianças surdas, mesmo não apresentando maturidade para experienciar o processo educacional sujeito a um serviço de tradução/interpretação, são obrigadas a conviver com intérpretes e muitas vezes desenvolvem extrema dependência destes; os professores ouvintes, com intérpretes ou sem, utilizam a língua oral com foco na velocidade de apreensão dos estudantes ouvintes; não são disponibilizadas salas para surdos aprenderem português como L2, e eles são obrigados a ficarem com os ouvintes nas aulas de língua portuguesa como L1; os surdos não têm a disciplina Libras como L1.

Parece que o discurso da inclusão já se apoderou de quase todos e até de muitos surdos. Os termos "escola bilíngue", "ambiente linguístico bilíngue", "professores bilíngues", são usados indiscriminadamente para justificar qualquer proposta que envolva surdos.

Como o problema da surdez está localizado num corpo individual, ou em minorias numéricas, a perspectiva da maioria ouvinte é constantemente assegurada, ressaltando os benefícios da escola inclusiva para os ouvintes e a "necessidade" que os surdos têm de conviver com "os normais" para se "consertar", bem como a necessidade de haver surdos nas escolas regulares para incentivarem os ouvintes a aprenderem a língua de sinais e a aprenderem a conviver com as diferenças que existem na sociedade. Em verdade, **é fácil entender a escola inclusiva como "o melhor" para os estudantes ouvintes, e o mais confortável para os professores ouvintes. Mas, a questão é se esta escola é a que interessa aos surdos.**

É necessário que as lideranças surdas assumam posição, explicitem seus desejos e projetos. Na minha opinião, os surdos atualmente estão muito calados... Seria exagero dizer que muitas lideranças surdas estão "deslumbradas" (para não dizer "seduzidas") com os avanços conseguidos

ultimamente, e, por isso, silenciadas diante da realidade que continua ruim? Considero de extrema importância que os surdos discutam para definir o que maioria dos surdos pensa - o que os surdos esperam, o que desejam, o que propõem.

O que tem sido oferecido aos surdos são apenas propostas alternativas ou complementares, e uma "política inclusiva", e isto tem seduzido muitos adultos surdos que, por sua história educacional de negação, facilmente se encantam com os movimentos e atividades em sua direção, mas não chegam a sistematizar o que, de fato, é necessário para defender hoje, visando à preservação das futuras gerações de surdos.

Assim, a questão não está em acharmos mais e mais formas de incluir surdos, por meio de escolas bilíngues, de professores bilíngues, de professores surdos, de intérpretes de libras, de produções culturais surdas... A questão não é ajudar a inclusão a dar certo. A questão é: existe uma proposta melhor que a inclusão escolar, e esta vem sendo negada. A linguista Tanya Felipe costuma dizer que a escola inclusiva não é uma verdadeira escola bilíngue para surdos, mas uma proposta neo-oralista.

A Política Nacional sinaliza que tudo se resolve com o AEE – Atendimento Educacional Especializado, mas, a proposta do AEE, apesar de ser simpática quando prevê um espaço de encontro de surdos, um espaço de difusão da língua e da cultura, é, em verdade, uma tentativa dar uma volta na proposta - diria, original. O problema, no entanto, está em que as propostas têm que ser questionadas sob pena de perdermos a potencialidade e as contribuições de mais uma geração de surdos.

A maior preocupação com esta "inclusão" que aí está é com os surdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, pois nas salas regulares e nos espaços de AEE, não conviverão com a comunidade surda nem terão um ambiente linguístico e cultural onde possam se ver, se reconhecer, se narrar como surdos, adquirindo a língua de sinais com conforto e naturalidade. Ora, a língua de sinais não pode ser "ensinada" para crianças surdas numa sala de AEE. Com sempre repete o pesquisador Capovilla: "a Libras deve ser adquirida por imersão numa comunidade sinalizadora".

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de tentar resolver a negação do direito que a criança e o adolescente surdo têm de ter a escolarização em período semelhante aos demais colegas. Por que o surdo tem que estar no contraturno se seus irmãos ouvintes não estão? Por que ele é surdo? Ora, há uma língua que substitui a audição, ou seja: substituiria se esta fosse verdadeiramente utilizada numa efetiva "educação bilíngue". Uma

educação na qual o "bi" fosse muito bem definido: com a prioridade da língua natural e com esta língua, como língua de instrução todo o tempo. A segunda língua deste "bi" deve ter um lugar menor, bem menor.

Em sua maioria, os espaços dos chamados AEE e as salas multifuncionais não estão dando conta dos aspectos didático-pedagógicos e estão se tornando apenas "espaços de convivência". O AEE, no meu entendimento, está sendo onde se espera consertar os imensos defeitos da educação regular para surdos.

Infelizmente sabemos que os governos não têm condições de construir e manter escolas específicas para surdos em todos os municípios (classes específicas todos têm, certamente). Isso não anula o fato de que estas escolas são as que deveriam servir de referência. Costumo repetir: se elas não podem ser criadas em todos os lugares, podem ser criadas em alguns lugares. Se elas não podem ser criadas em todos os lugares, não temos que negá-las como se elas fossem um mal. Se elas não podem ser criadas em todos os lugares, não temos que radicalizar, dizendo que as escolas inclusivas são a única e a melhor opção.

Caso não seja mesmo possível construir escolas específicas em todos os lugares, a referência naquelas escolas específicas que virão a existir inspirarão a que os municípios criem, ao menos, espaços escolares que as imitem – como "classes bilíngues específicas para surdos", preferencialmente com professores surdos.

No entanto, jamais se pode pensar que a oferta de serviços de intérpretes de Libras significa a única providência necessária para fazer de qualquer escola regular uma escola bilíngue. Ora, os intérpretes atuam quando há pessoas que já entendem a mensagem numa língua diferente da língua do emissor, quando há pessoas que já têm uma língua constituída, para a operação de seu processamento cognitivo.

Se não é possível construir uma escola bilíngue específica, deve-se ao menos procurar uma aproximação máxima a seus pressupostos básicos. O que não se deve fazer é declarar a opção pela escola regular inclusiva como "o melhor" para os surdos, quando, no fundo, se sabe que **as condições socioeconômicas, a quantidade restrita de surdos e de profissionais proficientes na língua de sinais, e, a nossa dificuldade de trabalhar com a diferença é que não nos deixam perseguir o ideal**.

Quedo-me escandalizada com a pressão que vem de cima (do MEC e de Secretarias Estaduais) no sentido de fechar as escolas de surdos (ou de transformá-las em centros de AEE, o que significa a mesma coisa que "fechar"). O caso do Ines é pontual!

Não aceito a imposição que vem ocorrendo (inclusive com o apoio de inúmeras sedes do Ministério Público que, por sua vez, pressionam as Secretarias Estaduais, impulsionadas pela Política que aí está). Os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sociopolíticos que são/eram as escolas de surdos. Algumas não eram "boas"? É certo que não eram. Mas, por que não aperfeiçoá-las ao invés de fechá-las?

Considero anticonstitucional e antiético impedir uma forma de educação possível, pedagógica e cientificamente comprovada. Ao menos deveria ser possível a liberdade de escolha. As famílias, os surdos, os profissionais, teriam de ter o direito de escolher em que tipo de escola estudariam.

Outra necessidade é ampliar a discussão sobre as "classes especiais ou específicas" que estão sendo também fechadas, ou desestimuladas. As classes de surdos podem vir a ser uma oportunidade de se criar um ambiente linguístico para aquisição da Libras como L1 nas escolas regulares, mas, infelizmente, alguns estão entendendo essa possibilidade como "exclusão" – o que é um absurdo. Excluir é impedir a aprendizagem significativa! Excluir é supor que a sala de aula regular pode ser um ambiente linguístico natural para a aquisição da língua de sinais!

Se um grupo gestor não aceita mudanças e propostas, há alguma coisa muito errada acontecendo...! Uma sociedade inclusiva e democrática caracteriza-se justamente por não impor autoritariamente um único modelo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 28.10.2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 28.10.2010.

BRASIL. **Lei N.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996**:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 28.10.2010.

BRASIL. **Lei N.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em 28.10.2010.

BRASIL. **Lei N.º 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02. Acesso em 28.10.2010.

BRASIL. **Decreto N.º 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28.10.2010.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28.10.2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial** (2011-2020). HTTP://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf. Acesso em 08/04/2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 20.10.2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007. Versão Preliminar. http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf. Acesso em 20.10.2010.

Capovilla, F. C.; Raphael, W. D. **Enciclopédia da língua de sinais brasileira**: o mundo do surdo em Libras, Vol. 8: Sinais de Libras e o mundo das palavras de função gramatical, e Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura (processos quirêmicos, semânticos e ortográficos) de escolares surdos do Ensino Fundamental ao Médio. São Paulo, SP: Edusp, Fundação Vitae, Capes, CNPq, e Fapesp. (2005)

Capovilla, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas

de surdos. Em A. L. Sennyey, F. C. Capovilla, & J. M. Montiel (Orgs.). **Transtornos de aprendizagem:** da avaliação à reabilitação (p. 151-163). São Paulo, SP: Artes Médicas. 2008.

Sá, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010a.

_____. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. In: **Revista Espaço**. MEC, INES: Rio de Janeiro, 1997. (p. 29 a 34)

_____. O professor de LIBRAS no ensino superior: reflexões sobre seleção e atuação. **Anais do 6. Congresso Internacional de Educação.** N.1, 2009. São Leopoldo: Casa Leiria: Unisinos, 2009.

Skliar, Carlos Bernardo. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010b (4.ª ed.)

Capítulo II

A ameaçada escola de surdos

Profa. Msc. Shirley Vilhalva
Letras/Libras – FNDE/UFSC

"A Ameaçada Escola de Surdos" foi um o título sugerido inicialmente, para este livro, pela Professora Nídia de Sá. Como um filme, eu fiquei refletindo nas ameaças que tivemos nesses 160 anos de educação de surdos no Brasil. Tentarei colocar várias, em sequência, conforme ocorreram em meu pensamento.

a. Os surdos receberam a educação dentro do que regeu o bem comum pretendido pelo Império, antes de conseguirem estar dentro do INES. Recebiam uma educação como se fosse uma articulação comercial; somente depois tivemos nossa educação no sistema público;

b. O sistema de ensino foi ameaçado pelo sistema terapêutico: perdia os objetivos de ensinar a ler, escrever e calcular pelo objetivo de impostar fonemas. Assim, os surdos passavam dezoito anos no Instituto e saíam com o antigo primeiro grau completo ou incompleto, ou com o ensino profissionalizante. Com ideias de que o surdo não aprende como os ouvintes, o sistema tinha de dar o certificado de conclusão para que o sistema continuasse sendo sistema;

c. Vieram as ameaças de que a escola de surdos não é escola, e sim, um clube onde a língua de sinais está mais para Associação que para Educação;

d. A política atual tem a ideia de que a educação de surdos tem de ser feita de fragmentos, e isso acaba ameaçando a escola de surdos como a culpada, mas, se vermos bem, os surdos que passaram pelas escolas de surdos estão nas universidades, são hábeis em língua de sinais e estão passando nos concursos universitários, e os que não passaram pela escola de surdos chegaram também na universidade, mas porque colocaram professores mediadores ou intérpretes de Libras - que são lutas das próprias escolas de surdos que não são permitidas a dar continuidade na sequência de séries dos ensinos fundamental e médio;

e. A educação infantil para surdos, que era a menina dos olhos das escolas de surdos hoje, está ameaçada de se perder, por passar a não ser obrigatória, mas, a ser atendida em centros de educação infantil, nos quais, por não ter uma referência

de seu par, a criança surda perde uma grande oportunidade de passar por todos os processos evolutivos da comunicação tal como uma criança ouvinte passa.

Enfim, a escola de surdos é o único espaço que considero acervo cultural e línguístico do povo surdo.

Este é um capítulo nada fácil de começar, ainda mais para falar de escola **de** surdos. A escola que existia era uma escola **para** surdos, na qual se tinha uma ideia de consertar e não de educar. Isto mexe com a emoção, pois passei quase vinte e um anos dentro da escola para surdos, como voluntária, estagiária de magistério, professora e diretora. Segundo os pesquisadores surdos, fui a primeira diretora surda de uma escola pública da rede estadual de ensino no Brasil. Lembro que E. Huet foi o primeiro diretor surdo no Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines; mas ele era francês, e eu sou brasileira - e isso não tem muita importância, pois somos parte do povo surdo, somos um povo universal e compomos povos visuais.

Escrevi meu livro "Despertar do silêncio"[4] caminhando e recordando os relatórios de estágio do Magistério, as anotações dos professores que escreveram que seria necessária uma boa dicção e também saber ouvir os alunos ouvintes, corrigir as falas dos alunos, e, ainda, recordando algumas anotações que reforçavam que eu não tinha concordância verbal e nem nominal. Enfim, um relatório segundo o qual minha carreira de professora seria impossível.

Estou hoje aqui, depois de vinte e seis anos, sentada à frente deste computador, revendo o "filme", e o que os professores escreveram no papel. Fui e sou surda. Não ouvi e continuei. Continuei a tal ponto que hoje obtive o Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina – um espaço que chamo de espaço surdo que emerge da Libras, formando Mestres e Doutores surdos, para que estejam preparados para semear no nosso Brasil, o gigante da América do Sul.

Todos têm sonhos e eu também tinha sonhos. O meu era o de um dia encontrar uma escola na qual encontrasse entes iguais a mim. Por que isso acontecia? Eu sempre me perguntava. As pessoas em minha volta são seres parecidos comigo: eu olhava o corpo humano deles e via que eu tinha tudo que eles tinham, mas, no fundo, havia uma diferença. Eu não sabia onde estava a diferença. Eu fui para uma escola e era igual no corpo, mas continuava procurando onde estava a diferença.

Hoje, com toda segurança, sei que o que eu procurava era uma escola de surdos, e assim, numa dessas caminhadas, deparei com uma placa onde

4 – http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf

estava escrito: Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – Ceada, ainda vinculada ao Cramps – Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social, em 1984, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Primeiramente procurei pelo atendimento, já que eu precisava de um fonoaudiólogo. Entrei e fui informada de que o Centro não atendia problemas de fala e sim, crianças com surdez severa e profunda. Expliquei que tinha uma surdez severa e que gostaria de aprender a falar melhor, já que para ser professora é preciso falar na língua portuguesa oral. Pelo que entendi e observei na expressão da pessoa que me atendeu, seu olhar indicava que não era ali o meu lugar, já que eu falava, pois quando os alunos chegassem a falar, como eu estava falando, ali não era mais o lugar deles, pois os que estavam ali ainda não falavam. Mesmo assim senti algo diferente em minha busca.

Como estava fazendo magistério, arrisquei em pedir para fazer estágio voluntariamente e prontamente fui atendida. Assim comecei a realizar meu sonho: ter encontrado um lugar onde me sentia realizada. Sentia-me ser surda natural que vem de um povo visual. Ali ninguém tinha cobrança de quem falava bem ou não falava bem, numa roda de bate-papo no recreio, juntamente com as crianças surdas. Como voluntária, comecei, então, meu primeiro trabalho pedagógico com pessoas surdas. No momento, estava num espaço clínico, pois tudo era voltado para a audição e a fala.

Como voluntária, cuidei da cozinha, da faxina dos banheiros, da limpeza do pátio e cuidava dos alunos na hora do recreio. Passei meus primeiros dias de adaptação e logo iniciei como auxiliar na classe do maternal, com atividades específicas que eu ainda precisava aprender, pois por mais que eu tivesse terminado o curso de magistério, sentia que não tinha base pedagógica suficiente para atuar como deveria atuar, seguindo os métodos que estavam sendo aplicados no momento. Neste período, tive muito apoio dos professores e da equipe do Ceada, para aprender o que se aprende somente quando estamos em sala de aula com alunos.

O tempo foi passando, e no final do ano de 1984, com muita esperança de ser convocada para dar aula no próximo ano, pois já havia concluído o Magistério, tive uma grande decepção: fui impedida após um consenso da Diretoria de Educação Especial e do Secretário de Educação, com o seguinte argumento: "Como uma pessoa surda pode ser professora de surdos?". Assim, não fui aceita.

Sentia uma vontade de mostrar que somente éramos surdos, que somente temos uma língua diferente, e que isto não nos fazia menos, e, sim,

nos fazia gente. Tentei falar com um e com outro, e todos diziam que era assim mesmo, que os professores sabiam da competência dos surdos e sabiam que eu, como professora surda, dava conta, podia ser professora de surdos, mas havia o chefe maior que ditava as ordens e tínhamos de respeitar. Ali era o espaço que eu procurei como escola de surdos, mas ali eu era "ouvinte": já que todos tinham de "ser" ouvintes... E por mais que eu necessitasse de intérprete, eu demonstrava que não necessitava de intérprete... pois tinha medo de perder o acesso onde eu me sentia viva. Ali estava com meus iguais: éramos surdos e não sentíamos isolamento ou segregação, sim, éramos poderosos com a nossa comunicação visual, com a nossa língua de sinais.

Nesse espaço, a língua de sinais influenciava e se destacava na alegria durante o intervalo: não precisávamos do português, que nos atrapalhava, ou melhor, que era uma língua da qual demorávamos a ser usuários. Era na língua espacial-visual que a gente se entendia, pois éramos um povo visual. Nosso jeito autêntico era percebido por todos os profissionais que ali estavam.

Ainda recordo que não foi nada fácil, pois de cada reunião que tínhamos, saíamos com muito medo, pois sempre levantava uma ameaça de que a escola de surdo tinha de fechar. Eu não conseguia entender o porquê. Aos poucos, fui entendendo que se tratava da política da integração.

Não sendo aceita mesmo, por ser surda, em 1985 procurei o Centro Auditivo Telex, que comercializava aparelhos auditivos. Mesmo sem experiência, fui chamada para trabalhar na recepção. Durante aproximadamente seis meses de trabalho, aprendi a conviver com o público ouvinte e com pessoas com deficiência auditiva em diversos graus de perdas. Na época, o gerente era o Sr. Celso Gomes, que aceitou a minha inexperiência, por ser meu primeiro emprego, e colaborou com o apoio linguístico por meio da escrita, e também fez adaptação com um aparelho auditivo. Assim, fui aprendendo cada vez mais. Nessa fase, eu não me aceitava, e essa não aceitação dificultava mais a minha compreensão do mundo dos ouvintes. Essa falta de aceitação vem junto com uma confusão de identidade: "quem sou eu?". Surda ouvinte: ouvinte porque fala e surda porque, na hora em que precisa ouvir, não ouve.

No segundo semestre de 1985, apareceu a segunda oportunidade de voltar para o Ceada, a convite da Psicóloga Nilza Sano, a qual demonstrou interesse buscando nos órgãos competentes como convocar uma profissional surda. Com uma vaga para substituição, tive a grande oportunidade de ficar como professora substituta por um ano e meio. Durante o meu retorno, houve momentos de negociação, mas o sentimento era de que nossa escola estava ameaçada, que estava sendo agredida com consertos (chamo aqui

de “consertos” por termos a Libras presente e em vez de nós aproveitarmos publicamente, era necessário sinalizar às escondidas), usando com impostação de fonemas o precioso tempo que os alunos tinham para aprender a ler, escrever e calcular.

O meu sentimento foi se integrando novamente, por mais uma vez voltar ao espaço em que eu me sentia completa. Na área da psicologia, muitos dizem que nós, pessoas surdas, encontramos conforto psicológico numa escola de surdos.

Para a área da linguística é a escola de surdos que oferta o conforto linguístico. Então, para que voltar para casa no final do expediente se os confortos psicológico e linguístico estavam ali gratuitamente, cheios de vida com meus iguais, mesmo que seja no horário do intervalo ou quando a professora não estava na sala de aula?

Venci as barreiras. A maior delas era a minha autoaceitação; com isso quero dizer as cobranças para ser “normal” ou, pelo menos, para imitar os “normais”. Isso foi logo mudando, quando, dentro da escola para surdos, passei a conviver com os outros surdos, aceitando com mais facilidade a minha necessidade de fazer uso da língua de sinais, e não sendo apenas mais uma pessoa na sala de visita, na mesa, na sala de aula ou no auditório, mas, sim, uma pessoa surda com identidade própria, com direito de ser diferente e de descobrir o fascinante mundo dos ouvintes.

Uma meta foi vencida, um sonho realizado: o de encontrar uma escola de surdos, realmente onde havia pessoas iguais a mim.

É uma história de defesa da escola de surdos não apenas porque é legal, mas sim, por ser o espaço onde o ser surdo é respeitado como ser criativo, onde pode ser próspero, avançando academicamente com as referências presentes dos profissionais surdos que atuam na escola de surdos. Essa referência é ímpar e os ouvintes têm dificuldades de entendê-la.

Depois da participação como voluntária, fui convocada pela SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Atuei como palestrante para pais e profissionais, principalmente relatando as experiências em Congressos e Encontros Nacionais e Internacionais. Fui regente do Coral do Ceada, no qual as músicas são ilustradas com os sinais da língua de sinais. Também assessorei algumas cidades do Estado de Mato Grosso, sobre a Educação de Surdos. Representei a Comunidade Surda em nível estadual e nacional.

Minha experiência inicial como diretora foi muito difícil, pois as colegas professoras e a coordenadora não acreditaram que eu poderia atuar. Lembro-me de que as perguntas eram: "Shirley, você é surda, vai participar de reunião? "Como você vai fazer na reunião? Como vai atender telefonemas? Como...? Como...?

Tive colegas que marcaram muito pela sinceridade em me chamar e dizer que não tinham votado em mim, mas que não iriam fazer nada que prejudicasse a minha gestão. Mas também tive colegas que abraçaram a causa, apoiando desde a elaboração da proposta da minha gestão. Senti que muitos funcionários mudaram a postura, conhecendo melhor a comunicação com os alunos e até mesmo comigo. Com os professores ouvintes senti muito distanciamento. De poucas professoras eu conseguia sentir que estavam satisfeitas em ter uma diretora surda. Dos profissionais surdos, senti mais firmeza, e com apoio da equipe, ajudaram muito na minha jornada.

O trabalho que era oferecido foi multiplicado, e aumentou o número e a qualidade do atendimento, principalmente na comunicação.

Passei horas explicando sobre os surdos, a cultura, a língua de sinais e a Língua Portuguesa, para os profissionais e interessados. Busquei convênios e parcerias com órgãos e demais escolas, sendo sempre bem-recebida pelos diretores.

Nas reuniões de diretores, passei a ter uma intérprete, para fazer da minha presença uma participação ativa. Apresentei projetos que beneficiavam o surdo no Ensino Regular com o apoio de intérpretes. O intérprete passou a ser presente nas reuniões para as quais eu era convidada: nos grandes eventos, e nas reuniões com o governador, ministros, prefeitos e demais autoridades. Senti que minha presença e minha necessidade da língua de sinais estava conquistando um espaço, obtendo muito respeito por parte da autoridade local.

Dentro do Ceada, nem todos os profissionais estavam satisfeitos: sempre querendo mudanças que, muitas vezes, resolviam apenas a vida dos profissionais ouvintes, mas não a dos alunos surdos. Com a experiência adquirida, hoje sei que precisamos aprender a ensinar os surdos profundos de forma diferente da que aprendemos nos livros e na faculdade.

Muitos professores foram mudando conforme ampliavam seu entendimento, outros estão muito longe de entender a pessoa surda. É preciso mudar, e com a presença de instrutores e professores surdos no Ceada, isso ficou claro. Às vezes sentia que o professor ouvinte estava perdendo cada vez mais o seu espaço para o instrutor surdo.

Encontrei muitas pessoas fora do Ceada que apoiaram para que o trabalho como diretora fosse realizado, dando-me credibilidade, apesar de minhas falhas cometidas por falta de conhecimentos gerais.

Atuei também como Presidente do Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência. Aprendi o quanto é importante ter uma missão maior e a conquista de amizades de Pessoas com Deficiências ou não. Fomo-nos fortalecendo e colocando em prática a primeira Política Estadual de Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência, para um novo caminhar no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil. Muitas palestras foram realizadas e muitas nesse molde: tentando explicar que somos apenas surdos e que temos outros que também são surdos com diferenças de entendimento e necessidades específicas.

O que é importante destacar para os profissionais que desejam trabalhar com estudantes surdos?

Dada a minha experiência como profissional surda da área da Educação, passo a apontar alguns aspectos que eu destaco como imprescindíveis para que a Educação de Surdos avance no Brasil. Esses aspectos devem estar presentes nas discussões a respeito das ofertas educacionais específicas para surdos, sejam elas já existentes (para melhoria), ou ainda em fase de planejamento. Cada um desses aspectos deve ser pensado anteriormente, e estratégias de abordagem e solução devem ser propostas.

O ambiente escolar

Quando nos deparamos com um estudante surdo em sala comum, logo pensamos que o mesmo deveria estar em uma escola específica para surdos. Antes de concluirmos quais os melhores espaços para esse estudante, deveríamos conhecer as diferenças entre os atendimentos de que os surdos e os deficientes auditivos necessitam: procurar conhecer a surdez e sua classificação.

O estudante surdo é diferente do deficiente auditivo no olhar educacional. A incapacidade de ouvir é diferente para cada aluno. O aluno surdo poderá ser sinalizador ou falante; o deficiente auditivo não é usuário da língua de sinais e muitas vezes nem mesmo aceita a sua surdez. Isso significa que nem todos os alunos que apresentam surdez têm necessidade linguística da língua de sinais.

Os níveis de surdez ou deficiência auditiva interferem na aprendizagem, de forma que o professor deverá dar uma atenção especial nas diferenças que poderão apresentar: surdez leve, moderada, severa ou profunda. Conhecer a

surdez vai facilitar a acompanhamento acadêmico de cada aluno e também ajudar a que o aluno se aceite e progrida em seus estudos.

Surdez Leve (de 25 a 40 dB): O aluno tem dificuldade de ouvir a voz baixa ou distante. Sugestão: Uso da prótese auditiva e amplificador sonoro em sala de aula.

Surdez Moderada (de 40 a 70 dB): O aluno tem dificuldade de comunicação na sala; ouve voz alta. Sugestão: Adaptação de prótese auditiva com profissionais especializados em voz (fonoaudiólogos), amplificador sonoro em sala de aula, televisão adaptada com fone sem fio para uso nas atividades audiovisuais. Os recursos visuais presentes ajudam e facilitam o entendimento de forma mais elaborada.

Surdez Severa (de 70 a 90 dB): O aluno ouve voz alta a distância de 30 cm, ruídos e demais som altos, sem identificação exata da fonte, não discriminando ou entendendo o que é falado. Sugestão: Aprendizagem da língua de sinais e educação auditiva. O aluno poderá ter aproveitamento de seus resíduos auditivos, melhorando, assim, seu nível de conhecimento sonoro. O professor deverá entender que este aluno não tem memória auditiva e, sim, visual. Tem a necessidade de sempre ter à disposição um blocão com resumo do assunto da aula, amplificador sonoro e, se o mesmo for sinalizador, a presença de intérprete de língua de sinais.

Surdez Profunda (mais que 90 dB): O aluno não identifica a voz humana. É difícil a aquisição da linguagem sem atendimento especializado. Ouve alguns sons fortes. Sugestão: Aprendizagem da língua de sinais em primeiro lugar, para que o mesmo possa acompanhar a parte acadêmica; ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua e o ensino da língua portuguesa oral como terceira língua. Isso não quer dizer que uma tem de esperar a outra, e, sim, entender que cada uma deverá ser ensinada em momentos diferentes. Há surdos profundos que tiveram educação auditiva desde a infância, fazendo uso do conforto sonoro. Este deve ser consultado sobre o uso do amplificador sonoro ou não, em sala de aula. Muitas vezes o som prejudica, mais que ajuda, na concentração, até mesmo na leitura das palavras faladas, ou seja, da conhecida leitura labial. A presença do intérprete da língua de sinais é imprescindível para o acompanhamento das aulas. Encaminhar o aluno para Oficinas de Línguas (sinais, portuguesa escrita e oral).

Assim, qual é o processo alternativo para que o surdo profundo acompanhe o desenvolvimento acadêmico? Se a preocupação for acadêmica, há a alternativa da aprendizagem da língua de sinais como sua primeira língua

e da língua portuguesa escrita como sua segunda língua. A língua falada, ou seja, a oral, é a preocupação da família e de profissionais especializados.

Os surdos parciais muitas vezes estão "ficando" nas salas de aulas: às vezes recebem atenção e às vezes são vistos como deficientes intelectuais. Sua presença é assídua, mas a aprendizagem costuma ser defasada. Com atendimento adequado poderão atingir melhor grau de desenvolvimento e interagir melhor entre diversos grupos, com mais segurança. O intérprete de língua de sinais, por outro lado, é um profissional de suma importância, mesmo que incomode muitas pessoas. Sua atuação proporciona muitos ganhos, pois o entendimento de mundo do estudante se amplia de modo muito satisfatório.

Terapias e oficinas são alternativas atuais. Hoje as terapias vêm se modificando, ajudando a melhorar o processo de ensino. Em estudos mais recentes, o trabalho do profissional especializado em linguagem vem tomando força, no apoio aos surdos. As oficinas surgem para ampliar as opções de atendimento, de forma que a qualidade de vida do aluno melhora e ele pode sentir-se mais seguro, contribuindo com seu sucesso.

O atendimento à família

O profissional deve estar sempre atento e preparado para o diálogo com a família do aluno surdo ou deficiente auditivo. As orientações deverão ser claras, sem muitos rodeios, pois a família já se encontra em estado de choque pela descoberta da surdez. Mesmo aquelas com o filho em idade avançada têm uma esperança de que a escola ou o profissional resolvam o problema como uma mágica. Acham que encontraram um porto seguro e, logo com as primeiras orientações, entendem que não diminuíram suas responsabilidades. Sendo assim, o profissional deverá primeiramente conhecer o histórico de vida do aluno, as orientações médicas que a família já recebeu, se o aluno já recebeu atendimentos especializados, qual é o nível de comunicação com o pai, mãe, irmãos e demais pessoas do dia a dia do aluno. O objetivo dos profissionais da área é prestar esclarecimentos a respeito da surdez e também quebrar preconceitos relativos à pessoa surda ou deficiente auditiva. Neste momento, deverão ser evitadas as cobranças, e, sim, demonstrado o lado positivo, ou seja, o que, com apoio familiar, o aluno poderá conseguir. Devem ressaltar a importância da interação social, dos sentimentos positivos, visando melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo educacional, cultural e social do aluno.

É de suma importância a dedicação da família nos assuntos que se referem à fase da escolarização da criança. A segurança é primordial para o desenvolvimento da criança, e contribui para que a mesma se sinta capaz. Muitas vezes o responsável pela criança tem ideia de superproteção, o que na realidade nada vai ajudar a criança. Os pais deverão receber apoio de profissionais surdos e ouvintes, para entender melhor a língua de sinais, a língua portuguesa escrita e a língua oral. A participação do filho na comunidade surda e nos movimentos sociais em defesa aos direitos dos surdos também é muito importante. Os deficientes auditivos ainda não contam com um movimento organizado, tanto quanto os surdos, assim, é preciso abrir espaço, para que os mesmos discutam e defendam suas necessidades específicas.

Ambiente de trabalho

Quando se conta com um profissional surdo, surdo-parcial, deficiente auditivo ou ouvinte, cada um deverá respeitar o espaço do outro, devendo-se entender que os sinalizadores precisam sempre que seja repassado o assunto, talvez até individualmente. É necessário compreender que, num mesmo ambiente de trabalho, poderão estar surdos sinalizadores com uma compreensão muito rápida, bem como um deficiente auditivo com dificuldade de compreender a situação geral.

Sugestões: Será necessário fazer algumas adaptações, como: telefone para surdos, telefone com amplificador sonoro, presença de intérprete da língua de sinais e também, quando for necessário, intérprete da leitura de palavras faladas, ou seja, de leitura labial, e, até mesmo, a presença da escrita. É necessário procurar sempre se certificar se a mensagem foi compreendida, para que não dificulte ainda mais a comunicação.

Espaço físico adequado

Em todos os momentos, devemos recorrer ao visual: desde as gravuras, alarme de luz, campainha luminosa, painel legendado, computador com tela de apresentação onde poderá aparecer a língua de sinais. O amplificador sonoro em um ambiente amplo ajudará muito aos usuários de prótese auditiva.

A compreensão sobre relacionamentos/comunicação

Falar sobre relacionamentos/comunicação, com a família, com os profissionais e os próprios colegas – isso ajudará ambas as partes. Embora seja

de forma diferente para cada um, é melhor esclarecer antes do que causar confusões na comunicação.

A comunicação familiar ainda precisa ser trabalhada, como também a dos profissionais que têm argumentado a questão do surdo sinalizador não ser falante. Aqui eu quero me referir a falante ou usuário da língua portuguesa na modalidade oral. Acho que temos trauma de usar a palavra "oralizados", sendo que, em verdade, oralizado, ou falante, ou usuário da língua portuguesa são a mesma coisa. Este é um assunto que requer muita discussão, de forma que dificilmente estaremos chegando a uma conclusão que satisfaça a todos, num mundo tão amplo e diferente, multicultural e bilíngue.

Abaixo seguem algumas informações organizadas durantes os estudos com os instrutores surdos de Libras do Ceada, com o objetivo de auxiliar o melhor entendimento sobre as diferenças existentes na comunicação com o outro. São informações facilitadoras no processo evolutivo da comunicação.

Surdo X Ouvinte: Como sabemos, o processo comunicativo tem seu início dentro do lar juntamente com a família. Inicialmente o surdo sinalizador se comunica com a família por meio de gestos naturais e, posteriormente, faz o uso dos sinais, ao aprender a língua de sinais. Há dois momentos: quando os familiares também aprendem a Língua de Sinais Brasileira, o relacionamento se torna muito melhor, porque antes a interação dialógica ficava restrita apenas a pequenos contatos comunicativos, fazendo com que a família dependa sempre do professor para passar uma orientação ao filho. Quando o surdo não é sinalizador, a comunicação fica muito restrita, sendo que lhe falta uma língua para expressar seus pensamentos mais abstratos.

Deficiente Auditivo X Ouvinte: Os deficientes auditivos muitas vezes não sabem que têm a deficiência auditiva, nem mesmo reconhecem as dificuldades para organizar e expor. Os ouvintes notam e não discutem o assunto; às vezes, tratam-no como um deficiente mental. Os profissionais ouvintes deverão ter claro que, quanto mais trabalhado e esclarecido, maior será a aceitação e a elaboração pelo aluno. Muitas vezes os deficientes auditivos perdem até mesmo seus resíduos auditivos devido à falta de atendimento com profissionais especializados. A dificuldade da comunicação passa a ser colocada como incapacidade.

Deficiente Auditivo X Surdo: O deficiente auditivo que não tem contato com o surdo sinalizador tem dificuldade de se comunicar com surdos, pois o mesmo não conhece a língua de sinais e o surdo muitas vezes não faz uso da língua portuguesa oral – um não sabe a necessidade do outro.

Surdo X Surdo: Quando o surdo faz parte da mesma comunidade, sendo sinalizador ou não, a comunicação flui naturalmente, com a mesma naturalidade e/ou dificuldade dos ouvintes. Os surdos sinalizadores têm mais facilidade de entender o surdo que não domina a língua de sinais do que os ouvintes.

Surdo X Surdo-Parcial: O surdo sinalizador e os surdos parciais sinalizadores têm uma comunicação com alguns conflitos devido à diferença de formação comunicativa. O surdo sinalizador forma a sua comunicação por meio visual e não auditivo, os surdos parciais fazem essa formação por meio oral-auditivo e visual. Quando estão em contato, muitas vezes têm muitas confusões no entendimento, às vezes, necessitando de um intérprete ou apoio de surdo verdadeiramente sinalizador e que conhece a língua portuguesa e suas influências.

Surdo-Parcial X Ouvinte: O surdo parcial tem maiores dificuldades na compreensão que na fala, se faz uso da língua portuguesa oral. Por sua vez, os ouvintes não conseguem entender como uma pessoa pode falar e não ter a compreensão equivalente ao que consegue expressar. Muitos surdos-parciais têm o conforto linguístico da língua de sinais e também usufruem do conforto linguístico oral auditivo, quando estes tiveram atendimento na educação auditiva. Não na educação auditiva que apenas fica batendo tambor, mas sim aquela que tem um ensino mais aprofundado, que inclui informações orais, como histórias, música e outras atividades que trazem possibilidades de conhecimento oral-auditivo.

Surdo-Parcial X Surdo-Parcial: O relacionamento de surdo-parcial com surdo-parcial surpreende muito os profissionais, sendo que estes muitas vezes têm mais dificuldades de comunicação do que relacionamento, por usarem a língua de sinais com a estrutura da língua portuguesa. Quando encontramos um surdo-parcial que faz apenas uso de palavras da língua portuguesa oral e junto utiliza a da língua de sinais, o relacionamento é muito conflituoso, pois suas ideias são desorganizadas e, desta forma, mal-interpretadas. O pensamento é elaborado de uma forma e expresso de outra.

Comentários "inocentes" que ofendem os surdos sinalizadores

Comentar que tinha um(a) aluno(a) que lia muito bem os lábios e não precisava de intérprete; perguntar por que o surdo não faz o mesmo. Muitos surdos sinalizadores têm procurado esclarecer que cada um é diferente e ele tem o direito de ter a presença do intérprete, sendo que, se lesse os lábios, não estaria em tal situação.

Comentar, na frente de outras pessoas, que outro surdo fala tão bem que nem parece surdo. Às vezes, essa pessoa que fala é também usuária da língua de sinais e logo vai ser comparada: "se fala tão bem, para que usar a língua de sinais e a interpretação"?

Perguntar sobre a letra de alguma música, sendo que dificilmente a pessoa surda, ou até mesmo a surda parcial, tem conhecimento auditivo musical. O que acontece às vezes é a aprendizagem de algumas letras de músicas, e não a aprendizagem como a dos ouvintes que ouvem involuntariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo ressaltando a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, no Artigo 24, item 3, que diz que os Estados Partes deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na Educação e como membros da comunidade. Para tanto, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas, incluindo: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. No Artigo 30, que trata da participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte, item 4, diz que as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Falar de "Inclusão" é bastante difícil por ser um tema muito polêmico. Será que existe a inclusão? Muitas pessoas acreditam que queremos segregar. Na verdade, não é isso o que desejamos. Reivindicamos a criação de escolas de surdos, de associações, de locais onde possamos nos reunir para trocar ideias, informações em língua de sinais. O principal objetivo desse contato seria o aprimoramento da comunicação e a assimilação mais eficiente da língua de sinais e da cultura surda. Assim, o surdo, com o domínio da comunicação, estaria apto a conviver na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção sobre direito das pessoas com deficiência**. A. Versão Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Rezende e Flávia Maria de Paiva Vital. : Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenaria Social Para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2004.

Capítulo III

Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda(*)

Prof. Dr. Fernando C. Capovilla
USP/SP

(*) Conferência proferida na Academia Brasileira de Ciências, Meeting on Early Childhood Education, Brazilian Public Policy Roundtable, Public Policies in Literacy Acquisition for Hearing and Deaf Children, inverno de 2010.

Todo e qualquer sistema de escrita viável do passado, presente ou futuro mapeia a fala, especialmente as ortografias alfabéticas. O princípio alfabético é o de mapeamento grafema-fonema (Robinson, 1995, *The story of writing*)

Nem todas as línguas são faladas, nem todos os sistemas de escrita mapeiam a fala: Quando a língua de sinais é escrita por meio de sistemas como SignWriting (Capovilla & Sutton, 2009), semeingrafemas mapeiam quiremas e propriedades de mão, tais como configuração, orientação da palma, local de articulação, e movimento. Tal mapeamento permite codificar, armazenar, processar, recuperar, decodificar, compreender, e expressar informação; e é uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento formal. Já que o surdo deve aprender a ler e escrever alfabeticamente, é preciso cuidar de arquitetar um sistema de suporte para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para isso é preciso fomentar as habilidades de expressão e compreensão por meio de língua de sinais, e as habilidades de codificação e decodificação por meio da ancoragem na fala. É preciso tratar as crianças ouvintes como ouvintes ao ensiná-las a ler e escrever com base no mapeamento grafema-fonema; e tratar as crianças surdas como surdas ao combinar língua de sinais naturais e sistemas de sinais especialmente desenhados como cued speech *e* visual phonics*, cada qual em seu tempo certo, para ensiná-las a ler e escrever alfabeticamente e fomentar suas habilidades de compreensão da língua falada.*

(Capovilla, no prelo, *Tratado de educação de surdos*)

Este capítulo aponta erros nas políticas públicas sobre educação regular e especial no Brasil com vistas ao seu aperfeiçoamento. Na educação regular, as políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na educação especial, ao tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes. O capítulo apresenta evidências científicas que permitem avaliar as consequências dessas políticas para o desenvolvimento das competências linguísticas e escolares das crianças brasileiras. Crianças ouvintes têm sido tratadas como se fossem surdas quando são impedidas de alfabetizar-se por meio de instrução fônica e atividades de consciência fonológica. Durante os últimos 25 anos, políticas federais proibiram o uso da abordagem fônica e impuseram um método ideográfico global que disseminou um padrão de leitura-escrita semelhante aos estilos disléxico e surdo na população escolar brasileira. Por outro lado, crianças surdas têm sido tratadas como se fossem ouvintes quando são impedidas de alfabetizar-se e de aprender o currículo escolar por meio da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Apesar de lei federal que reconhece Libras como idioma de comunicação legítimo da comunidade surda brasileira, e apesar de decreto federal que determina o ensino e a difusão da Libras, outro recente decreto federal determinou que os estudantes surdos sejam removidos das escolas bilíngues e matriculados em escolas comuns, sob pena de retenção dos recursos do Fundeb. O problema é que as escolas comuns que estão sendo forçadas a aceitar as matrículas de crianças surdas e a educá-las ainda são totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras. Consequentemente, as crianças surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna. O capítulo apresenta dados científicos sobre desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em escolas bilíngues e escolas comuns. O propósito de comparar os efeitos das duas alocações escolares é ajudar a prever algumas das possíveis consequências dessas recentes diretrizes, de modo a possibilitar a prevenção de efeitos colaterais não desejados. Em suma, o capítulo comenta sobre os perigos de estabelecer políticas públicas em educação contrárias à evidência científica, especialmente os riscos de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas, e crianças surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas. Crianças ouvintes são tratadas como se fossem surdas quando são privadas, por força de anacrônicos parâmetros curriculares nacionais em alfabetização que instituem um método ideovisual grosseiro, de aprender a ler por decodificação grafofonêmica e a escrever por codificação fonografêmica. Crianças surdas são tratadas como

se fossem ouvintes ou deficientes auditivas quando são privadas, por força de política inclusiva discriminatória que as exclui ao ignorar suas necessidades linguísticas, de sua comunidade escolar sinalizadora onde sempre puderam usar língua de sinais como ferramenta metalinguística para aprender a ler e escrever, e exiladas em escolas de ouvintes que desconhecem Libras, onde são forçadas a tentar compreender a língua falada (presumivelmente por leitura orofacial) de modo a se alfabetizar. À luz de evidência científica, o capítulo aprecia criticamente esse cenário da política pública de educação brasileira e propõe soluções simples e altamente eficazes.

Parte 1: Sobre os perigos de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas

As ortografias alfabéticas foram criadas para codificar e decodificar a fala. Daí a importância de ancorar a alfabetização em alguma propriedade conspícua da fala, de preferência os sons da fala, os fonemas; ou, na ausência completa de audição e de memórias auditivas, os seus correspondentes visíveis, os fanerolaliemas, desde que orientado por tabelas de legibilidade orofacial e de correspondência entre fanerolaliemas e grafemas (cf. Capovilla, 2011). Qualquer um que tente aprender a ler e escrever com precisão sem fazer uso de alguma propriedade conspícua da fala se confronta com uma tarefa de memorização visual praticamente impossível de cumprir, estando fadado a cometer uma profusão de paralexias e paragrafias ideográficas, como as de tomar uma palavra por outra visualmente parecida, trocar letras por outras letras e números, e trocar a ordem das letras nas palavras. Este é precisamente o caso com alunos surdos, cuja abordagem visual ideográfica e global, baseada no processamento do hemisfério cerebral direito, faz com que sua leitura e escrita sejam praguejadas de paralexias e paragrafias ideográficas (Capovilla & Capovilla, 2006; Capovilla, Capovilla, Mazza, Ameni, Neves, 2006; Capovilla & Mazza, 2008; Capovilla, Mazza, Ameni, Neves, & Capovilla, 2006). Tais paralexias e paragrafias persistentes decorrem da abordagem ideovisual e global à leitura, cuja persistência revela sua dificuldade em alfabetizar-se, a aprender a decodificar. Tal dificuldade persiste até que os surdos sejam auxiliados a tomar atalhos eficazes para contornar sua falta de acesso à dimensão fonológica da fala, tais como "cued speech", "visual phonics", e métodos de ancoragem na fala orientados sistematicamente pela legibilidade orofacial e estabilidade das correspondências entre fanerolaliemas e grafemas (cf. Capovilla, 2011). Até que consigam aprender a

quebrar o código da escrita por mapeamento na fala, o *padrão de leitura surdo* é essencialmente *ideográfico*, e consiste em tentar basear-se exclusivamente em reconhecimento visual direto sem qualquer auxílio de decodificação.

Ainda que possa parecer surpreendente, o fato é que esse *padrão de leitura ideográfico surdo* não é exclusivo de pessoas surdas. Assim como a perda auditiva pode ser uma disfunção iatrogênica, produzida por imperícia médica, o *padrão de leitura ideográfico surdo* em alunos ouvintes sem dislexia do desenvolvimento é uma condição ou disfunção essencialmente pedagogênica, produzida por nada além de mera e acentuada imperícia pedagógica. De fato, no último quarto de século, o *establishment* pedagógico brasileiro impôs um método visual ideográfico global que criou forte prevalência do *padrão de leitura ideográfico surdo* na população escolar brasileira. Ironicamente, a irresponsável abordagem responsável por isso, obcecada por desinventar e desconstruir o princípio alfabético e que, ao cabo de 25 anos, logrou arruinar as habilidades de leitura e escrita de gerações de escolares brasileiros, é a mesma que atribuiu a si própria, cinicamente, a melíflua alcunha de "construtivismo". Depois de fortes acusações do Comitê Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil da Câmara dos Deputados (cf. Cardoso-Martins, Capovilla, Gombert, Oliveira, Morais, Adams, & Beard, 2007) e de pesquisadores da Universidade de São Paulo (e.g., Seabra & Capovilla, 2010) acerca dos desastrosos resultados dessa abordagem, os próprios arautos dessa abordagem começaram a reconhecer seus desacertos, ainda que de modo ainda pífio e melancólico em esporádicos *mea culpa* (e.g., Soares, 2003).

Nos últimos 25 anos, o *establishment* pedagógico neste país impôs o método ideográfico visual global que criou forte prevalência do *padrão de leitura ideográfico surdo* na população escolar brasileira. Ao arrepio da ciência da leitura, em especial desde a década do cérebro, esse *establishment* pregou fanaticamente a falsa crença de que a alfabetização seria um processo natural pouco relevante que, eventualmente, ao longo dos anos, acaba acontecendo de qualquer modo, desde que não seja ensinado, pois, se for, as crianças deixarão de aprender e se transformarão em robôs descerebrados. Essa crença permeia documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Alfabetização (PCNs em Alfabetização), que decretam o que os professores devem fazer e o que eles não devem fazer. A essência dessas recomendações pode ser assim sumariada: 1) Com respeito à leitura: a) Cartilhas devem ser suprimidas, e substituídas por textos sofisticados em seus portadores originais, que devem ser introduzidos já desde o início do ano letivo; b) O

ensino de decodificação grafofonêmica deve ser evitado a todo custo, do contrário as crianças se tornarão descerebradas; c) Deve-se incentivar as crianças a adivinhar o que está escrito com base em ilustrações e no contexto, mas jamais na decodificação; se alguma decodificação se mostrar inevitável, então ela deve ser feita apenas incidentalmente, aqui ou ali, mas jamais de modo sistemático para ensinar cifragem de sons por letras e decifragem de letras em sons; d) Deve-se impedir as crianças de ler em voz alta; em vez disso, deve-se incentivar apenas a leitura silenciosa de textos que elas tenham ouvido previamente sob a forma de contar estórias; e) Deve-se evitar pedir às crianças para ler novos textos; em vez disso, deve-se ler as estórias em voz alta para elas, pedir a elas que façam leitura silenciosa dessas mesmas estórias, e então deve-se pedir que elas façam uma contação coletiva da estória a partir da memória do grupo, como se elas tivessem realmente lido a estória, e fingir, então, que essa contação coletiva de estória reflete o conteúdo que elas conseguiram ler silenciosamente e não o mesmo conteúdo que elas simplesmente haviam ouvido anteriormente; 2) Com respeito à escrita: a) Deve-se evitar a todo custo ensinar codificação fonografêmica, assegurando-se que a criança jamais aprenda a escrever por codificação de sons em letras; do contrário, ela será incapaz de escrever qualquer coisa com significado; b) Deve-se evitar requerer escrita sob ditado, ou as crianças podem desconfiar que o código alfabético consegue mapear os sons da fala, registrando o pensamento em papel por meio de codificação; c) Deve-se ter certeza de que as crianças não se dediquem a exercícios caligráficos que poderiam desenvolver a coordenação óculomanual visoespacial, do contrário elas poderiam se tornar robotizadas; d) Em vez disso, deve-se considerar qualquer garrancho sem sentido como se fosse escrita; no caso de alguém criticar a caligrafia da criança como ilegível, deve-se ter certeza de que não se perceba que exercícios caligráficos poderiam melhorá-la; e) Mais importante que o aspecto físico garranchento da escrita é a sua composição em termos da escolha das letras a serem arranjadas serialmente; para tanto, é importante que o professor, além de jamais ensinar a escrever por meio de codificação de sons em letras, jamais corrija a escrita para adequá-la à fala; do contrário, as crianças poderiam virar robôs de um dia para o outro.

Tais mandamentos configuram o método ideovisual global que, crendo pia e ingenuamente numa descabida cisão entre língua falada e a língua escrita (como se a segunda não mapeasse a primeira, mas fosse independente dela), proíbe o ensino de leitura por decodificação e o ensino de escrita por codificação, como se a articulação da escrita no falar e no pensar em palavras

não contribuísse para tornar a criança mais articulada e inteligente, mas tivesse a misteriosa capacidade mágica de transformar a criança num asno. Nesse quarto de século, com truculência de uma KGB, os ideólogos dessa crença e seus coronéis inspetores entronizados nas delegacias de ensino e secretarias de educação, se esmeraram em sufocar qualquer livre iniciativa em pesquisa em alfabetização e qualquer liberdade de pensamento divergente. Professores alfabetizadores que ousassem pensar diferente e fossem pegos ensinando a codificar e decodificar, tomando ditado, ou corrigindo a escrita de seus alunos, eram sujeitos a sofrer repreensões severas e, na reincidência, mesmo, processos administrativos. Os cadernos dos alunos contendo essas atividades serviam de prova do crime, não importando o quanto esses alunos estivessem aprendendo.

As consequências das políticas públicas que entronizam esse método ideovisual foram analisadas em diversos estudos. Num desses, Seabra e Capovilla (2010) entrevistaram 14 professores de 1.º ano de ensino fundamental no início do primeiro semestre e pediram a eles que declarassem a porcentagem de tempo que pretendiam gastar no ensino de leitura baseado em textos ou fonemas. Ao cabo do primeiro semestre, os autores avaliaram as habilidades de leitura dos 345 alunos de 1.º ano daqueles professores por meio de testes validados e padronizados de habilidades de leitura de palavras isoladas por decodificação e reconhecimento visual, bem como de compreensão de leitura de textos. Os resultados encontram-se representados nas Figuras 1 e 2. Tais achados revelam algumas das consequências de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas (i.e., de impedi-las de ancorar o texto nos sons da fala). A primeira consequência é a sabotagem das habilidades de decodificação e codificação e, com isso, a sabotagem da formação do léxico ortográfico que deveria permitir a leitura e a escrita fluentes. Isso é ilustrado na Figura 1: Quanto maior o tempo gasto na tentativa de ensinar desde o início com base em textos sofisticados nos portadores originais, tanto menor o nível de competência de leitura de palavras ao final do 1.º semestre. Reciprocamente, quanto maior o tempo investido no ensino-aprendizagem de leitura-escrita com base nas correspondências entre grafemas e fonemas no início do 1.º semestre, tanto maior o nível de competência de leitura de palavras ao final do 1.º semestre. (Nota: todos os testes citados neste capítulo, como TCLPP, TCLS, TVRSL, e TNF-Escrita, podem ser encontrados em Capovilla & Raphael, 2005).

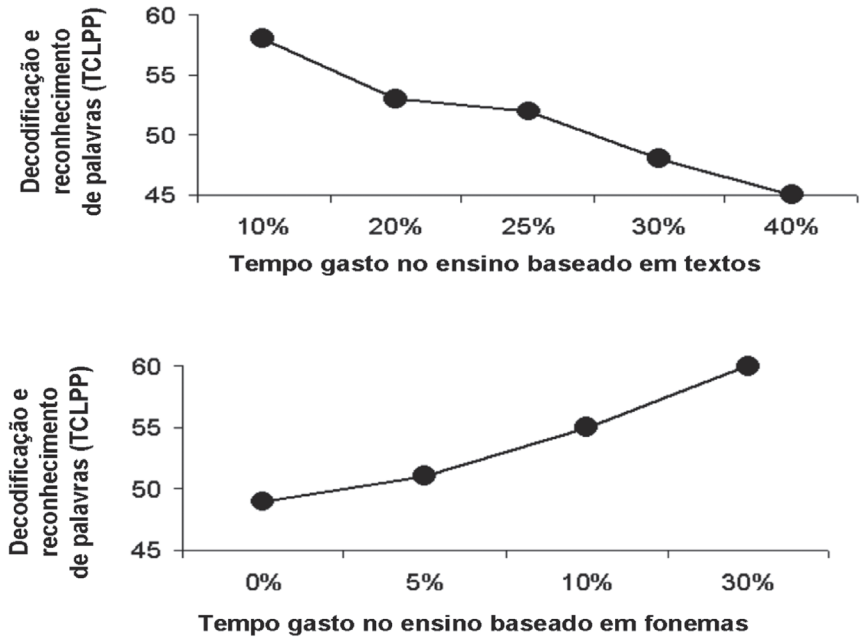


Figura 1. Escore de competência de leitura de palavras por decodificação e reconhecimento (TCLPP) ao final do 1.º semestre, como função da porcentagem de tempo gasto pelo professor em alfabetizar a partir de textos ou de fonemas no início do 1.º semestre.

A segunda consequência de tratar crianças ouvintes como se elas fossem surdas (ou seja, de impedir a ancoragem do texto nos sons da fala) é a sabotagem da compreensão de textos, como ilustrada na Figura 2. Quanto maior o tempo gasto na tentativa de ensinar a ler e escrever com base em textos sofisticados em seus portadores originais introduzidos logo no início do 1.º semestre (antes que as crianças tivessem tido chance de aprender a decodificar e a codificar), tanto pior o nível de competência de compreensão de textos ao final desse semestre. Reciprocamente, quanto maior o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem de correspondências grafema-fonema para codificar e decodificar no início do 1.º semestre, tanto maior o nível de competência de compreensão de textos ao final desse 1.º semestre.

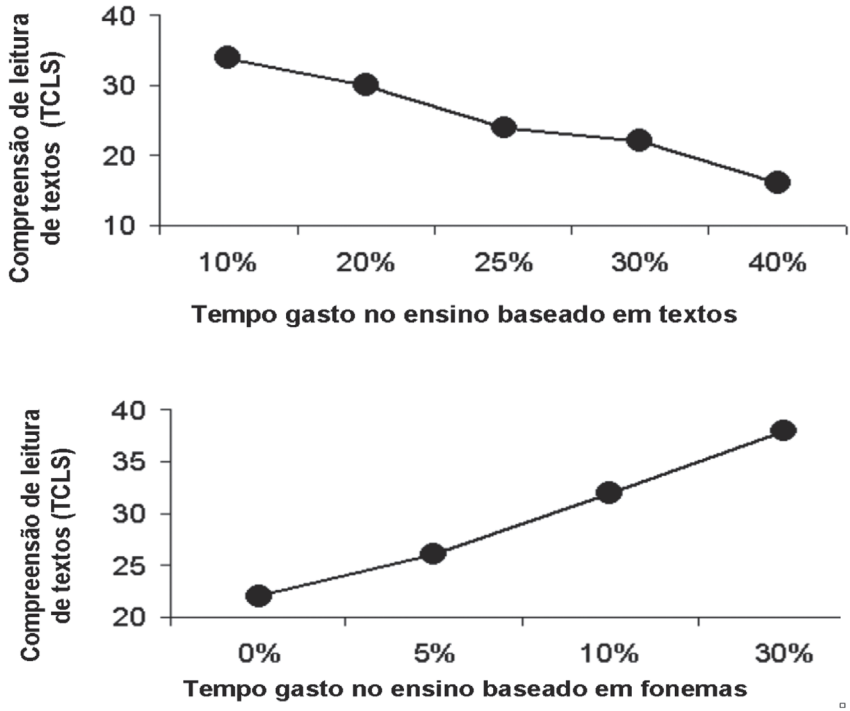


Figura 2. Escore de compreensão de leitura de textos (TCLS) ao final do 1.º semestre, como função da porcentagem de tempo gasto pelo professor em alfabetizar a partir de textos ou de fonemas no início do 1.º semestre.

O estudo demonstrou que, ao adotar uma postura, à la Mahatma Gandhi, de desobediência civil das diretrizes tortas dos PCNs em alfabetização que insistem em desorientar os professores para que tratem as crianças ouvintes como se fossem surdas, os professores podem, de verdade, passar a fomentar fortemente o desenvolvimento das competências de decodificação fluente na leitura e de consequente formação de léxico ortográfico e compreensão de textos de seus estudantes já no 1.º semestre. A consciência disso tem mudado a postura de boa parte do professorado alfabetizador desde que esses estudos seminais foram conduzidos no início do século, bem como a postura das secretarias de educação que, incapazes de continuar tentando esconder o sol com a peneira, têm passado a permitir aos professores cada vez maior liberdade e autonomia.

Esses achados seminais ilustram as descobertas de diversas pesquisas conduzidas desde então, todas elas demonstrando que, quando o *establishment*

pedagógico brasileiro impõe os PCNs em alfabetização e força os professores a usar o falido método ideovisual global, ele condena a população escolar brasileira a sofrer dessa séria disfunção pedagogênica que é o prevalente e persistente *padrão de leitura ideográfico surdo*, um *padrão dislexicóide* que, embora superficialmente semelhante ao da dislexia do desenvolvimento, decorre apenas e tão somente da inépcia do *establishment* pedagógico que consterna os professores e os proíbe de alfabetizar, e desorienta as crianças e as impede de aprender. Evidência ulterior pode ser encontrada em estudos sumariados em Seabra e Capovilla (2010), que demonstram que escolas que usam o método fônico alcançam escores significativamente superiores em avaliações nacionais, como o Saeb e a Prova Brasil. A alfabetização fônica engaja a fala e o pensar em palavras como base para o ensino-aprendizagem do decodificar o texto em fala, e do codificar a fala em texto. Por isso desenvolve não apenas as competências de leitura-escrita como, também, a inteligência verbal e a aprendizagem por meio da leitura.

Parte 2: Sobre os perigos de tratar crianças surdas como se fossem ouvintes

Na seção anterior, vimos como as malfadadas políticas públicas de educação, impostas pelo lobby construtivista nos últimos 25 anos, têm levado as escolas a tratar crianças ouvintes como se fossem surdas. Essas políticas têm logrado cumprir essa estapafúrdia missão ao privar as crianças do método fônico. Veremos agora como as políticas públicas em educação, orquestradas pelo mesmo *establishment* construtivista, têm ameaçado pôr uma pá de cal na educação de surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

Essas políticas têm se esforçado em lograr essa estapafúrdia missão ao privar a criança de sua língua materna, a Libras (Libras, cf. Capovilla, Raphael & Maurício, 2009a, 2009b), como metalinguagem e veículo do ensino-aprendizagem, e ao arrancá-la do seio de sua comunidade escolar sinalizadora, onde costuma(va) compreender e fazer-se compreender em

sinais e onde costuma(va) aprender em sua língua materna, a mesma língua reconhecida em Lei Federal número 10. 436 de 24/4/2002 regulamentada pelo Decreto Federal número 5. 626 de 2/12/2005, cujo espírito é o de reconhecer oficialmente a Libras e estabelecer seu ensino e divulgação, para que a educação possa se dar em Libras.

Contrariando esse espírito, contudo, já que as escolas comuns não estão ainda capacitadas em absoluto para receber crianças surdas, o Decreto Federal número 6. 571, outorgado em 2008, estabeleceu que: O sistema escolar deve matricular crianças com deficiências, distúrbios globais de desenvolvimento, e habilidades intelectuais elevadas em classes comuns de escolas comuns no período principal, bem como, no contraturno, em atendimento escolar especializado a ser oferecido preferencialmente em classes especiais de escolas comuns, mas também, eventualmente, em instituições especiais públicas ou privadas sem fins lucrativos.

Em consequência desse decreto, e para assegurar o recebimento dos recursos do Fundeb em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil têm iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngues, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educá-la nessa língua. As consequências dessa nefasta política podem ser antevistas claramente a partir do conjunto de achados de um dos programas de pesquisa mais compreensivos já conduzidos no mundo, o Pandesb (Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro) financiado pela Capes, pelo CNPq e pelo Inep.

Ao longo de uma década, o Pandesb examinou 9. 200 estudantes surdos brasileiros do 1.º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros representando todas as regiões geográficas do Brasil. Cada um dos 9.200 estudantes surdos foi examinado durante 26 horas em diversas baterias de testes estandardizados que avaliam diversas competências como leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho, dentre outras. O estudo examinou o desenvolvimento de linguagem em crianças surdas como função das características do estudante (idade e grau de perda auditiva), alocação escolar

(escola comum *versus* especial), língua de ensino (Português apenas *versus* Libras e Português), tendo como covariantes fatores como a série escolar, a idade cronológica, e o nível de inteligência. A Figura 3 representa os efeitos da alocação escolar e da linguagem de ensino sobre a aquisição de linguagem em Português e Libras. Os resultados mostram que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). De fato, competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

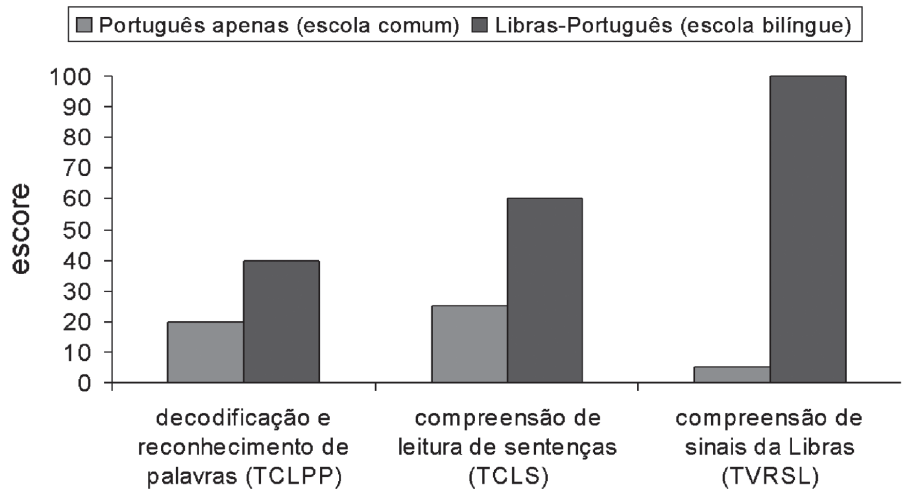


Figura 3. Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 9.200 surdos: Crianças surdas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues especiais (Libras-Português) do que em escolas monolíngues comuns (Português apenas).

Esse mesmo programa de pesquisas revelou o seguinte conjunto de achados:

1) Estudantes surdos começam adquirindo leitura-escrita no 4.º ano (aos 9 anos de idade). Como representado na Figura 4, eles começam a exibir, em nível acima do acerto casual, competências decodificação de palavras e reconhecimento visual de palavras apenas no 4.º ano.

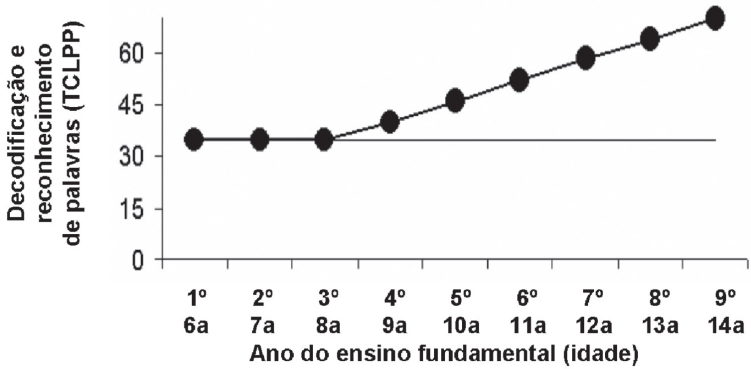


Figura 4. Aumento na competência de leitura alfabética de palavras (decodificação e reconhecimento visual no TCLPP) como função do ano escolar do ensino fundamental. A pontuação se destaca do nível de acerto casual no 4.º ano.

2) À medida que os estudantes surdos começam a decodificar e compreender as palavras na escrita alfabética, eles começam a decodificar e compreender a fala por meio de leitura orofacial. Como representado na Figura 5, eles começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética. Ou seja, a habilidade de processar fanerolaliemas (unidades de fala visível) só emerge com a aquisição da habilidade de processar grafemas (unidades de escrita). Tais achados coincidem com aqueles encontrados com crianças ouvintes do ensino infantil de 3 a 6 anos, as quais só conseguem fazer leitura orofacial quando começam a se alfabetizar (Capovilla, de Martino et al., 2009). Nota: a Prova de Leitura Orofacial (Plof) tem 144 itens com 12 alternativas, logo sua pontuação casual é de 12. O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras tem 70 itens com duas alternativas, logo a pontuação casual é de 35.

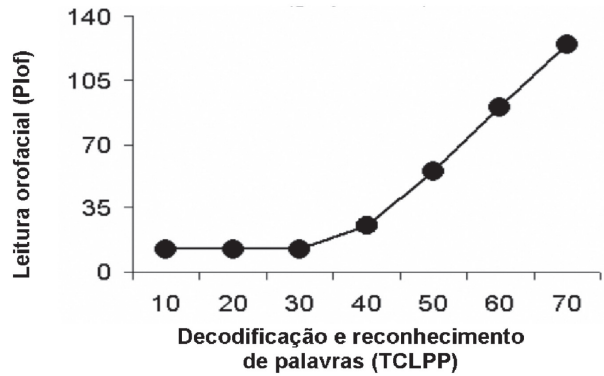


Figura 5. Aumento na competência de leitura orofacial de palavras (Plof) como função da competência de leitura alfabética de palavras (decodificação e reconhecimento visual no TCLPP). Crianças surdas começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética.

3) Estudantes surdos começam a compreender textos no 4.º ano (aos 9 anos de idade). Como representado na Figura 6, eles começam a exibir compreensão de leitura de textos acima do nível do acaso no 4.º ano.

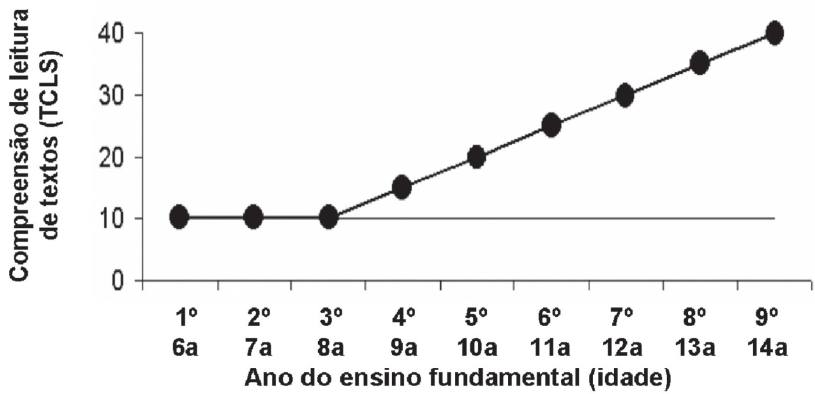


Figura 6. Aumento na compreensão de leitura de sentenças (TCLS) como função do ano escolar do ensino fundamental. A pontuação se destaca do nível de acerto casual no 4.º ano.

4) À medida que os estudantes surdos começam a compreender textos escritos, eles começam a compreender a fala por leitura orofacial. Como representado na Figura 7, eles começam a compreender Português por leitura

orofacial (escore no TVPlof) apenas quando começam a compreender textos escritos (escore no TCLS). Nota: o Teste de Vocabulário em Português por Leitura Orofacial (TVPlof) tem 100 itens com quatro alternativas cada um, logo a pontuação casual é de 25. O Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TCLS) tem 40 itens com quatro alternativas cada uma, logo a pontuação casual é de 10.

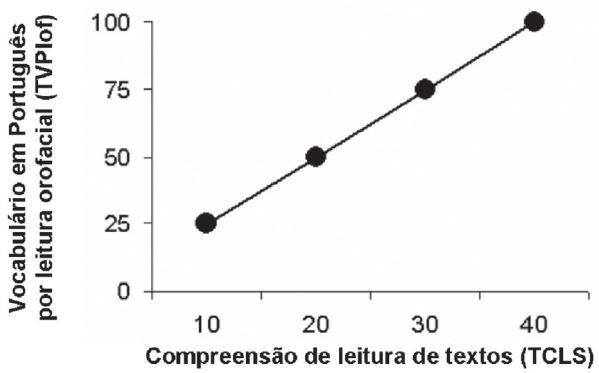


Figura 7. Aumento na compreensão da fala por leitura orofacial (TVPlof) como função da compreensão de leitura alfabética de sentenças (TCLS). Em crianças surdas, a compreensão da fala por leitura orofacial é função direta da compreensão de leitura alfabética. Crianças surdas começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética.

Raciocinando com tais dados, percebe-se que impor essa política de inclusão (que destitui e remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e as exila e espalha em escolas incapazes de compreendê-las e ensiná-las em sua língua) com base na expectativa de que as crianças pré-alfabetizadas possam vir a fazer uso da leitura orofacial para aprender a ler e escrever é uma medida vã, irresponsável e falaciosa. A leitura orofacial não se desenvolve à parte da alfabetização, a menos que a criança surda receba ajuda profissional especializada intensiva, baseada em métodos comprovadamente eficazes, fora do contexto escolar. De outro modo, antes de ser capaz de fazer leitura orofacial, as crianças surdas terão de adquirir a competência de leitura-escrita alfabética. E a pesquisa mostra que elas se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngues especiais do que em escolas comuns. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que

em escolas comuns, fica claro que removê-las da escola bilíngue antes que elas possam se alfabetizar é uma decisão flagrantemente contraproducente e danosa, baseada em nada menos que completa ignorância temperada com o desejo de continuar ignorante. A conclusão peremptória e clara é a de que as *crianças surdas de escola pública só devem ser alocadas em turno principal de escolas comuns depois que elas tenham tido a chance de adquirir competência de leitura e escrita em turno principal na escola bilíngue*.

A pesquisa também identificou uma *interação* significativa entre *tipo de estudante* e *tipo de escola*: *enquanto a alocação, pelo critério inclusivo, na escola comum é mais adequada para estudantes com deficiência auditiva, a alocação, pelo critério linguístico, na escola bilíngue é mais adequada para a criança surda* (cuja língua materna é a Libras). De fato, a Figura 3, já discutida, representa o efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais *versus* escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português *versus* Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras.

Provinha Brasil em Libras

Um estudo recente (Capovilla, Temoteo, Brito, no prelo) forneceu evidência ulterior sobre a importância da língua de sinais para a alfabetização e o desempenho de leitura de crianças surdas do ensino fundamental. Esse estudo concentrou-se na Provinha Brasil, a avaliação nacional de leitura em Português destinada a estudantes da 1.ª série (2.º ano) e a adaptou em Libras. Denominada PBL2, a Provinha Brasil em Libras, que resultou dessa adaptação, é composta de 28 itens, cada qual com quatro alternativas. Nesse estudo, ela foi aplicada a centenas de alunos do 2.º ao 5.º anos, juntamente com testes de vocabulário em Libras (TVRSL), nomeação de figuras por escrita (TNF-Escrita), compreensão de leitura de sentenças (TCLS), e decodificação e reconhecimento de palavras (TCLPP), de modo a descobrir que competências contribuem mais para o desempenho de leitura na Provinha Brasil em Libras. Os achados são reveladores.

Como representado na Figura 8, os escores de leitura aumentaram significativamente, de ano a ano, do 2.º ano ao 5.º ano. Como a Provinha Brasil em Libras tem 28 itens, com quatro alternativas cada um, a pontuação casual é de 7 acertos. Conforme a figura, a pontuação se destacou do nível de acerto casual já no 2.º ano, e cresceu, ano a ano, até o 5.º ano. Isso permitiu normatizar a PBL2 como prova válida para avaliar rendimento escolar de surdos do 2.º ao 5.º ano. A partir dessa Provinha Brasil validada e normatizada para o

alunado surdo, torna-se possível fazer uso dela para sondar que competências cognitivas poderiam estar relacionadas ao desempenho, de modo a descobrir como melhorar o desempenho nessa Provinha Brasil e, consequentemente, o rendimento escolar dos surdos.

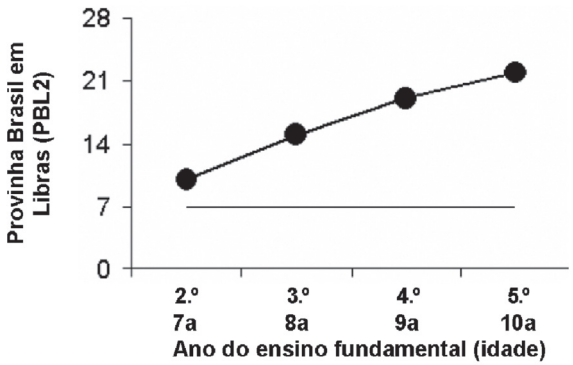


Figura 8. Aumento na pontuação na Provinha Brasil em Libras (PBL2) como função do ano escolar do ensino fundamental (do 2.º ao 5.º ano) e idade (7 a 10 anos) das crianças surdas.

O arrazoado é o seguinte: Considerando a Provinha Brasil como indicativa de rendimento escolar dos surdos, e descobrindo a contribuição relativa de algumas competências para o bom desempenho na Provinha Brasil, seria possível estimar a contribuição dessas competências para o rendimento escolar, de modo a ajuizar o efeito da privação de desenvolvimento de uma ou outra dessas competências. Isso foi feito preliminarmente nesse estudo, cujos resultados se encontram representados na Figura 9. Como se depreende da figura, as competências que contribuíram mais para o desempenho na Provinha Brasil em Libras, como medida de rendimento escolar de surdos, foram, em ordem decrescente, vocabulário em Libras (compreensão de sinais: TVRSL), nomeação de figuras por escrita (TNF – Escrita), compreensão de leitura de sentenças (TCLS), e decodificação-reconhecimento de palavras (TCLPP).

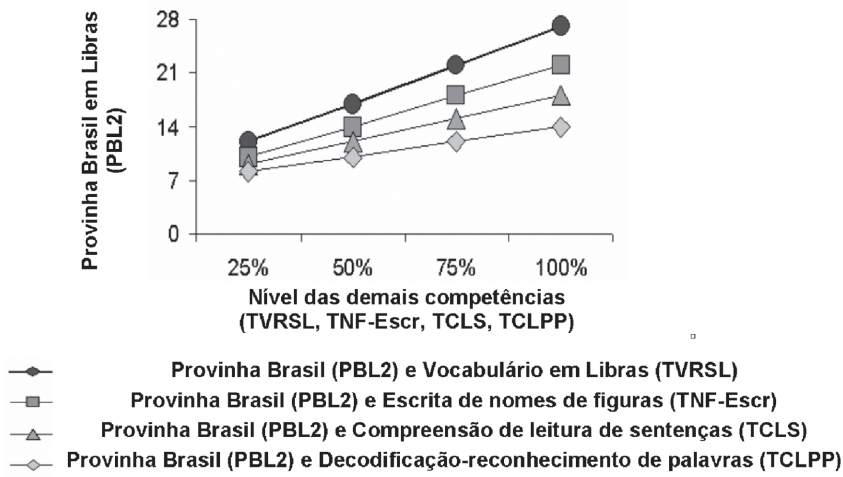


Figura 9. Competências subjacentes ao desempenho na Provinha Brasil em Libras: primeiro Libras, depois escrita, depois compreensão de leitura de sentenças, por fim decodificação e reconhecimento de palavras.

Diante de tais achados, poder-se-ia perguntar o que distingue crianças surdas de crianças deficientes auditivas, e porque, até o Decreto Federal número 6.571 de 2008, a maior parte das crianças surdas encontra(va)-se em escolas bilíngues especiais, enquanto a maior parte das crianças deficientes auditivas encontra(va)-se em escolas comuns em inclusão. A resposta é simples e se baseia no critério linguístico óbvio: O que distingue as crianças surdas das crianças deficientes auditivas, e que sempre foi responsável pelo fato de a maior parte das crianças surdas sempre ter procurado estudar em escolas bilíngues especiais (enquanto a maior parte das crianças deficientes auditivas podia ter sucesso em escolas comuns em inclusão), é o fato de que o sucesso da educação das crianças depende de a educação ser ministrada na língua materna (L1) dessas crianças. Como as crianças surdas têm Libras como sua L1, elas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues. Como as crianças deficientes auditivas têm Português como sua L1, elas aprendem mais e melhor em escolas comuns sob inclusão. Esse arranjo é sumariado no Quadro 1.

Tipo de estudante	Perda auditiva: grau e idade	Língua	Contexto escolar ideal
Surdo	pré-lingual profunda	L1: Libras L2: Português	**Período principal:** escola bilíngue (especial)
			Período complementar: escola comum (inclusão)
Deficiente auditivo	pós-lingual profunda ou severa, ou pré-lingual moderada	L1: Português	**Período principal:** escola comum (inclusão)
			Período complementar: atendimento educacional especializado (exclusivo)

Quadro 1. Recomendações derivadas do Pandesb, com 9.200 surdos do 1.º ano do ensino fundamental ao ensino superior de 15 Estados de todas as regiões brasileiras, para alocação escolar de estudantes surdos e deficientes auditivos a partir do critério linguístico e de rendimento escolar por alocação.

Como sumariado pelo quadro:

A) Crianças surdas se comunicam em Libras, pensam em Libras, sonham em Libras, porque têm na Libras a sua língua materna. Isso ocorre com essas crianças usualmente devido à confluência de dois fatores: 1) a ocorrência de perda auditiva profunda pré-lingual, que dificultou a aquisição do Português como língua materna; 2) a oportunidade de acesso relativamente precoce a uma comunidade sinalizadora durante a janela de desenvolvimento da linguagem, até 6 anos.

Para essas crianças surdas, cuja L1 é a Libras e o Português é L2, o melhor arranjo educacional consiste em: 1) educação bilíngue dos 2 aos 6 anos em escolas bilíngues especiais; 2) dos 6 aos 9 anos educação em turno duplo B_1C_2 (bilíngue-comum, i.e., com turno principal em escola bilíngue e turno secundário em escola comum); e 3) a partir dos 8 – 10 anos (dependendo da criança), educação em turno duplo C_1B_2 (comum-bilíngue, i.e., com turno principal em escola comum em inclusão e turno secundário em escola bilíngue).

B) Crianças com deficiência auditiva se comunicam em Português, pensam em Português, sonham em Português, porque têm no Português a sua língua materna. Isso ocorre com essas crianças usualmente devido à confluência de dois fatores: 1) ocorrência de perda auditiva que é ou: 1.1) profunda ou severa, mas pós-lingual (de modo a não ter impedido a constituição de um léxico fonológico que permita à criança continuar pensando em palavras), ou 1.2) pré-lingual, mas moderada (de modo a não impedir audição residual suficiente para, frequentemente com o apoio de próteses de amplificação, ter preservado desempenho auditivo

suficiente para permitir à criança adquirir Português), ou 1.3) profunda ou severa e pré-lingual, mas com implante coclear bem-sucedido; e 2) falta de oportunidade de acesso relativamente precoce a uma comunidade sinalizadora durante a janela de desenvolvimento da linguagem, ou falta de interesse ou necessidade em obter esse acesso.

Para essas crianças com deficiência auditiva, cuja L1 é o Português, o melhor arranjo educacional consiste em: 1) educação inclusiva em contraturno desde a educação infantil, com escola inclusiva no turno principal e atendimento educacional especializado no turno complementar. Nesse turno complementar, o objetivo deve ser o de aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica e fanerolaliêmica desde a educação infantil, e, a partir do ensino fundamental, fazer uso dessas competências metalinguísticas em auxílio à aquisição de leitura e escrita ancoradas na fala auxiliada pela leitura orofacial suplementada por *Cued Speech* e *Visual Phonics*.

Portanto: 1) Como L1 (língua materna) das crianças surdas, a Libras deve ser adquirida por imersão numa comunidade sinalizadora. Na educação pública, essa comunidade costuma(va) ser fornecida por professores sinalizadores fluentes e colegas surdos em escolas especiais. Como qualquer L1, Libras não pode ser "ensinada" para crianças surdas num "atendimento escolar especializado", ainda mais por professores não fluentes, e ainda mais quando estes precisam atender crianças com outras condições (e.g., autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, dislexia, cegueira); 2) Para crianças de escola pública (que não têm acesso a tratamento fonoaudiológico disponível em período integral para treino de leitura orofacial), Libras constitui a ferramenta ideal para o desenvolvimento metalinguístico, sendo especialmente importante do ensino infantil até o 4.º ano, quando fomenta a alfabetização. De fato, evidência científica (Capovilla, 2009) demonstra que as escolas bilíngues especiais produzem maior competência de leitura e escrita em Português que as monolíngues comuns; 3) Tragicamente, contudo, em consequência do Decreto Federal número 6.571, as escolas bilíngues especiais tradicionais estão sendo descontinuadas, e sua população escolar está sendo espalhada numa miríade de escolas comuns despreparadas, na esperança ingênua e desinformada de que a leitura orofacial vá salvá-las; 4) Tal política desinformada e irresponsável vem sendo adotada ao arrepio da evidência científica de um dos maiores programas do mundo de avaliação de desenvolvimento linguístico em escolares surdos, o Pandesb (Capovilla, 2009), financiado pela Capes, pelo CNPq, e pelo Inep, cujos achados com mais de 9.200 surdos em 15 anos, mostram que a leitura orofacial emerge

apenas em consequência da alfabetização, e que esta se dá melhor e mais cedo em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

Para fins de políticas públicas em educação de surdos, não podemos ter inclusão escolar bem-sucedida sem que as crianças surdas possam estudar, no turno principal, em escolas bilíngues do ensino infantil (aos 2 anos de idade) até o 4.º ano do ensino fundamental (aos 9 anos) e, no contraturno (a partir dos 8 – 10 anos, dependendo da criança) em escolar comuns. Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social.

Em suma, para que possamos ter políticas públicas mais responsáveis e alinhadas com o conhecimento científico sobre desenvolvimento de linguagem infantil para a educação de ouvintes, deficientes auditivos e surdos, é preciso atentar às seguintes recomendações:

1) *Tratar crianças ouvintes como ouvintes* consiste em tirar vantagem do princípio alfabético implementando o método fônico de alfabetização, como fazem os países recordistas de competência de leitura em todo o mundo ocidental (cf. Cardoso-Martins et al., 2007). É essencial que as crianças aprendam a articular leitura e audição, escrita e fala, para que as competências de ler e compreender, e escrever e falar possam fortalecer-se mutuamente num círculo virtuoso. Na articulação entre leitura e audição, as crianças devem aprender a tratar o ato de ler como o ato de ouvir, com compreensão, o resultado da decodificação. Na articulação entre escrita e fala, as crianças devem aprender a tratar o ato de escrever como o ato de expressar significado por meio da fala, codificada na grafia;

2) *Tratar crianças deficientes auditivas como deficientes auditivas* consiste em fornecer inclusão no turno principal e atendimento educacional especializado no contraturno complementar, com atenção especial à aquisição de leitura e escrita por meio de métodos de ancoragem da escrita na audição residual e/ou memórias fonológicas, como o método fônico de correspondências fonema-grafema, e de ancoragem da escrita na leitura orofacial, como o método de correspondências fanerolaliemas-grafemas orientado por tabelas de legibilidade orofacial e de codificabilidade fanerolaliema-grafema, de Capovilla (2011), e por sistemas como *Cued Speech* e *Visual Phonics*.

3) *Tratar crianças surdas como surdas* consiste em prover sua imersão em Libras desde a educação infantil aos 2 anos de idade até o 4.º ano do ensino fundamental. A partir dos 6 anos de idade, prover educação bilíngue no turno principal e inclusão no turno complementar. A partir do 4.º ano, prover inclusão no turno principal e educação bilíngue no complementar. A partir dos 6 anos de idade, auxiliar a aquisição de leitura-escrita por meio de métodos de alfabetização que combinem estratégias de processamento profundo (com base nas correspondências morfêmicas Libras-Português) e estratégias de processamento transparente (com base no grau de conspicuidade dos fanerolaliemas e da estabilidade de sua relação com os grafemas, auxiliada essa ancoragem por meio de formas de mão adicionais como as de *Cued Speech* e *Visual Phonics*). Para auxiliar esse processo, devem ser usadas tabelas de legibilidade orofacial e de correspondência entre fanerolaliemas e grafemas, para permitir a ancoragem sistemática da escrita na leitura orofacial. Essas tabelas podem ser encontradas em Capovilla (2011) e Capovilla, Jacote, Sousa-Sousa, & Graton-Santos (2011).

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. (no prelo). **Tratado de educação de surdos**. São Paulo, SP: Edusp.

CAPOVILLA, F. C. (2008). Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. Em A. L. Sennyey, F. C. Capovilla, & J. M. Montiel (Orgs.), **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação** (pp. 151–163). São Paulo, SP: Artes Médicas. (ISBN: 978-84-367-0082-3).

CAPOVILLA, F. C. (2011). Por uma refundação conceitual e metodológica no estudo da alfabetização de ouvintes e surdos: esboço de novo paradigma em alfabetização. Em F. C. Capovilla (Org.), **Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa** (2.ª ed.). São Paulo, SP: Memnon.

CAPOVILLA, F. C., & Capovilla, A. G. S. (2006). Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes. **Educação Temática Digital** (Campinas, SP), 7(2), 217–227.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. S., MAZZA, C. Z., AMENI, R., NEVES, M. V. (2006). Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: Paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, *12*, 203–220.

CAPOVILLA, F. C., DE MARTINO, J. M., MACEDO, E. C., SOUSA-SOUSA, C. C., GRATON-SANTOS, L. E., & MAKI, K. (2009). Alfabetização produz leitura orofacial? Evidência transversal com ouvintes de 1.ª a 3.ª séries da Educação Infantil, e de coorte (transversal-longitudinal) com surdos de 4.ª a 8.ª séries do Ensino Fundamental. Em J. M. Montiel, & F. C. Capovilla (Orgs.), **Atualização em transtornos de aprendizagem** (p. 497–540). São Paulo, SP: Artes Médicas. (ISBN 978-85-367-0108-0).

CAPOVILLA, F. C., JACOTE, A., SOUSA-SOUSA, C. C., & GRATON-SANTOS, L. E. (2011). Como calcular o grau de dificuldade na escrita sob ditado das palavras ouvidas: Tabelas de codificabilidade fonografêmica e visibilidade orofacial dos fonemas do Português brasileiro. Em F. C. Capovilla (Org.), **Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa** (2.ª ed.). São Paulo, SP: Memnon.

CAPOVILLA, F. C., & MAZZA, C. R. Z. (2008). Nomeação de sinais de Libras por escolha de palavras: paragrafias quirêmicas, semânticas e ortográficas por surdos do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Em A. L. Sennyey, F. C. Capovilla, J. M. Montiel (Orgs.), **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação** (p. 179–193). São Paulo, SP: Artes Médicas. (ISBN: 978-84-367-0082-3).

CAPOVILLA, F. C., MAZZA, C. Z., AMENI, R., NEVES, M. V., & CAPOVILLA, A. G. S. (2006). Quando surdos nomeiam figuras: Processos quirêmicos, semânticos e ortográficos. **Perspectiva** (Florianópolis, SC), *24*, 153-175.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (2005). **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira***:* O mundo do surdo em Libras, Vol. 8: Sinais de Libras e o mundo das palavras de função gramatical, e Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura (processos quirêmicos, semânticos e ortográficos) de escolares surdos do Ensino Fundamental ao Médio. São Paulo, SP: Edusp, Fundação Vitae, Capes, CNPq, e Fapesp. (ISBN: 85–314–0902–0 85–314–0902–0).

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D., & MAURICIO, A. C. (2009). **Novo Deit-Libras:** Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1 (p. 1– 1222). São Paulo, SP: Edusp. (ISBN: 978-85-314-1179-3).

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D., & MAURICIO, A. C. (2009), **Novo Deit-Libras***:* Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 2 (pp. 1223–2459). São Paulo, SP: Edusp. (ISBN: 978-85-314-1178-6).

CAPOVILLA, F. C., & SUTTON, V. (2009). Como ler e escrever os sinais da Libras: A escrita visual direta de sinais SignWriting. Em F. C. Capovilla, W. D. Raphael, A. C. Mauricio (Orgs). **Novo Deit-Libras***:* Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1 (pp. 72–122). São Paulo, SP: Edusp. (ISBN: 978-85-314-1179-3).

CAPOVILLA, F. C., TEMOTEO, J., BRITO, M. A. (NO PRELO). **PROVINHA BRASIL adaptada em Libras**: normatização e competências subjacentes em alunos surdos do 2.º. ao 5.º ano. São Paulo, SP: Memnon.

CARDOSO-MARTINS, C. C., CAPOVILLA, F. C., GOMBERT, J. E., OLIVEIRA, J. B. A., MORAIS, J. C. J., ADAMS, M. J., BEARD, R. (2007). **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil** - Os novos caminhos: Relatório Final. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1924/grupo_alfabetizacao_infantil_educacao_cultura.pdf?sequence=1

SEABRA, A. G., & CAPOVILLA, F. C. (2010). **Alfabetização**: método fônico (6.ª edição). São Paulo, SP: Memnon.

SOARES, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, *9*(52), 16-21. Disponível em: http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf

Capítulo IV

A performatividade em educação de surdos

Profa. Dra. Gladis Perlin – UFSC/SC
Prof. Dr. Wilson Miranda – UFSM/RS

Temos acompanhado, nos últimos anos, inúmeros debates, fóruns, seminários, congressos sobre questões referentes à performatividade na educação dos surdos e, em particular, sobre a escola e a formação de professores. Notamos que estamos diante de um quadro que caracteriza um momento de incertezas, que causa competições e tensões nos rumos, inclusive, sobressaem-se estranhas forças de poder que impedem o desenrolar das questões sobre a diferença surda. Vemos que há inúmeras pedagogias sobre os surdos, como diz Miranda, e que algumas delas abordam o multiculturalismo em educação de surdos e se apresentam:

> *com formas perplexas, obscuras, equívocas, impróprias e "vazias" que não conseguem necessariamente explicitar as ações pedagógicas específicas, devido às questões epistemológicas feitas pela alteridade do surdo – e os ouvintes portadores de outras questões, outros significados linguísticos e culturais.* (2007, p. 29)

Essas pedagogias existem e preocupam. Por isto, há algum tempo, surgem novos debates em torno de estratégias para repensar a pedagogia para as escolas de surdos, bem como a formação de professores em aspectos que assumam a filosofia da diferença. Notadamente essa tendência acontece devido às preocupações nacionais mais recentes, com vistas a pedagogias já ultrapassadas[5] que apenas visam objetivar a que os surdos tenham acesso direcionado a um ensino ouvinte.

Novas propostas são indicativas em termos de favorecer e propor outro jeito pedagógico, ou seja, tendem a partir da subjetivação cultural dos

5 - Por pedagogia ultrapassada citamos aqui os casos onde impera o bilinguismo oralista, ou um bilinguismo que usa língua portuguesa como primeira língua, ou um bilinguismo onde se usa língua de sinais apenas para favorecer ao surdo a aprendizagem da língua portuguesa.

surdos. Segue que nós, os surdos, já indicamos uma pedagogia diferenciada a partir do documento: "A educação que nós, surdos, queremos" (FENEIS, 1999). Essa pedagogia proposta significa que queremos uma pedagogia para a identidade e a diferença como questões de produção e sobrevivência identitária e cultural.

O momento atual e o decreto 5.626/05 enfatizam a identidade cultural do surdo. Não temos aqui intenção de abordar a temática em vista da lei. Entendemos pouco de lei. O decreto está aí como pressuposto para uma variedade de paradigmas. O tema deste artigo é um dos muitos que poderiam existir. Nossa intenção aqui é focalizar as possibilidades das estratégias pedagógicas a partir dos surdos para a escola de surdos, bem como para a formação dos professores, e refletir o que, a partir dos surdos, amparados na lei, leva a uma cisão identitária, referente a uma nova prática pedagógica com os identificadores culturais surdos.

A questão do problema da pedagogia de surdos e da formação dos professores para atender ao público surdo, que o decreto refere, está em foco nas faculdades de pedagogia, uma vez que a formação decorre nessas universidades. Também as escolas de surdos se preocupam com uma inerte pedagogia "para surdos", ao invés de preocuparem-se com a pedagogia "de surdos", para uma virada educacional. Nesses espaços prevalecem as tensões com as questões pedagógicas, linguísticas, de identidades culturais, de diferenças, que deveriam constar no quadro da formação pedagógica das universidades bem como das escolas de surdos. Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia.

Este artigo não vai apontar solução aos problemas existentes, mas convida a uma reflexão em torno desses problemas, bem como de aspectos da performatividade dos surdos na escola de surdos e na formação de professores, e das muitas possibilidades constantes.

1. Artefatos de escrita

Aparentemente, nossa escrita deste artigo pode vir a ser entendida como a de intelectuais inconformados. Nada mais certo. Somos intelectuais surdos e estamos envolvidos na militância surda.

O contemporâneo nos incomoda, dado que certos setores sociais permanecem em sua escorraçada compreensão da modernidade, e outros setores querem a compreensão dos espaços da escola de Frankfurt, ou, se

quiserem, da teoria econômica. Choques seriam possíveis quando nossos aportes se referem à articulação cultural e à filosofia da diferença. Persistimos em afirmar a diferença do sujeito surdo e sua sobrevivência nas fronteiras pelas estratégias interculturais.

Somos ambos partidários dos Estudos Culturais em suas junturas com o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, bem como partidários dos Estudos Surdos. Nos Estudos Surdos notamos muitas pesquisas sobre estudos culturais, linguísticos, antropológicos, excluindo aquelas que referem ao surdo no campo da anormalidade. Entendemos como Benvenuto (2006, p. 228): "explorar a figura do surdo como figura da anormalidade é uma tentativa de desentranhar estes estudos culturais, antropológicos e linguísticos no que têm de contribuir de forma humanística ao sujeito surdo".

Somos ambos pesquisadores da pedagogia dos surdos. De nossos espaços, partem as experiências de ser surdo e acessar o conhecimento como surdos, de motivar interferências nos currículos das escolas de surdos. Como já chamamos a atenção para nossa participação em inúmeros espaços de embates, de onde coletamos informações pertinentes a este artigo, há algumas de nossas outras estratégias que podem se sobressair. Transitamos ambos pelos espaços de lutas conjuntas. Captamos e ficamos constantemente atentos às narrativas surdas na inclusão, nas escolas, nas universidades, nas pesquisas. Presenciamos a violação de nossos direitos sem podermos interferir. Desconfiamos, e muito, de pesquisadores não surdos, bem como de surdos, que não entendem de cultura surda.

2. A pedagogia de ouvintes e seus espaços de angústias

No antepenúltimo e acirrado debate em Cuba,[6] Skliar falava sobre a educação de surdos latino-americanos com vistas ao perigo do diferencialismo[7] reinante, e enquanto a maioria dos pesquisadores comprometidos com as causas culturais dos surdos vociferava contra os rumos do bilinguismo e suas tendências aos aspectos de normalização mascarando os embates culturais. Então, não poderíamos deixar de olhar aqui para aquilo que Skliar denunciava:

6 – Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para surdos realizado em 2005, na cidade de Havana, Cuba.

7 – Skliar, 2005: Y me parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confusión habitual, derivada de la utilización del término diferencia/s em la educación especial, en relación a otro término en parte semejante: diferente/s. Los diferentes son sujetos, así señalados, así apuntados, resultado de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado diferencialismo, esto es, una forma de categorización, separación y diminuición de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas.

> Es que en él se ponen en juego, quizá de un modo confuso, algunos fragmentos sueltos de una cierta e infructífera pretensión a la filosofía, algunas hilachas de una imprecisa teoría cultural y algunas preocupaciones y/o obsesiones que, tal vez, provengan de aquello que llamamos, específicamente, pedagogía. (2005)

Skliar, com sua acurada ausculta do bilinguismo, divisava com isto as faltas, as deficiências no campo da pedagogia de surdos.

Para trazer uma ilustração a estas páginas, usamos de nossos apontamentos durante o tempo em que estivemos em Manaus e acompanhamos o desenrolar de pesquisas[8] referentes à educação dos surdos na capital e nos municípios do Estado do Amazonas. Surpreendeu-nos a exposição que os pesquisadores surdos colocaram diante de nossos olhos, referente à educação e à formação de professores na capital e no interior. O surdo encontra-se em escolas da inclusão. Uma inclusão que estamos observando em seus pormenores como angustiante, perversa e degradante do sujeito surdo. A maioria das escolas onde há inclusão possuem professores cuja formação desconhece a cultura surda, pois em nada entendem da necessidade de experiência visual do surdo.

Observamos que os espaços de entrevistas aos professores geralmente tinham por fundo um grande cartaz do alfabeto manual, nos quais as mãos assumiam o tamanho natural. O que sempre chamava a nossa atenção eram as entrevistas com os sujeitos surdos educandos. Sejam alunos da escola, sejam em idade adulta, eram incapazes de dizer o nome dos lugares onde habitavam, mesmo com insistência dos pesquisadores, nem sequer conseguiam identificar a si e ao mundo, apesar de terem uma língua constituída por alguns sinais e uma maioria de gestos regionais.

A situação é desconcertante. Esses sujeitos surdos mal-entendiam o que significavam aquelas configurações de mãos, aqueles sinais e aquelas conversações trazidas por ouvintes que mal conheciam a Libras. Esta pedagogia se constitui num processo de soletração sem fim. Os professores se mostravam desorientados, angustiados, querendo em poucas horas saber tudo o que os pesquisadores da Ufam tinham a dizer sobre a melhor forma de pedagogia dos surdos. Esse quadro da inclusão é muito grave.

---

8 – Pesquisas de campo realizadas por surdos e estudantes na Universidade Federal do Amazonas – Ufam, supervisionadas pela Professora Dra Nídia Regina Limeira de Sá, com vistas a captar a realidade educacional e documentar sinais regionais da língua de sinais na capital e interior do Amazonas.

Quem se responsabiliza pelos surdos se a pedagogia utilizada nas faculdades e na formação de professores está fazendo dos surdos párias sociais no interior? Que futuro é reservado àqueles surdos capturados por uma pedagogia que os lança na deficiência, na incapacidade, na incompreensão do mundo? Suas mentes são confundidas logo de início, são envenenadas, e o acesso à performatividade é negado a eles. É possível que isso se repita apenas no Amazonas? Essa situação não nos é estranha. No Sul, uma pesquisa realizada por nós também demonstrou surdos esquecidos em casa devido a uma pedagogia que não lhes serve.

O diferencialismo presente na educação dos surdos, de que Skliar fala, visa excluir o aspecto cultural dos surdos considerando-o como desnecessário e colocando uma cultura que não pertence ao surdo; isso acaba gerando sujeitos incapazes de escolhas de vida, e, por isso mesmo, indivíduos incapazes.

Existe um remédio para esses dilemas de pedagogias que levam à degradação do sujeito surdo. É preciso evitar erros e fugir do diferencialismo. Ninguém estará livre de seus riscos enquanto ele imperar.

3. Diferenças pedagógicas

A performatividade dos surdos deve acontecer em escola própria? Essa é uma questão que afirmamos no nosso documento. A formação de surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo em adquirir conhecimentos através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos. A formação inicial dos surdos deve ser em escola específica.

Não seria ideal o surdo estar em classes regulares. Por quê? Porque o surdo, quando chega à escola, muitas vezes não tem a nossa língua de sinais e nem a língua portuguesa. E também porque a aquisição de linguagem por parte dos surdos é diferente; uma vez que a maioria dos surdos é composta de filhos de pais ouvintes, deve acontecer de chegarem à escola sem uma língua específica. Essa língua, ou seja, a língua de sinais, é adquirida diretamente no contato com os surdos. Para a aquisição da língua de sinais por um aluno surdo, o correto seria uma abordagem que favorecesse o contato surdo-surdo no período inicial.

A recomendação para que pessoas com deficiências sejam educadas na rede regular de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. O Brasil também é signatário de uma declaração internacional que selou o compromisso de garantir acesso à educação inclusiva até 2010. Mas,

para os surdos deve ser diferente. Nos anos de alfabetização, é importante que ele tenha um cuidado diferenciado em uma escola específica. Este cuidado, infelizmente, pode não ser possível no ensino regular. Não adianta colocar intérprete em sala de aula, pois o surdo precisa ser alfabetizado antes, para poder entender o intérprete. As escolas de surdos têm a capacidade de promover a aquisição da língua primeiramente, facilitando que a criança surda consiga sua identidade e se fortaleça no conhecimento de mundo por meio da língua de sinais.

Durante a pesquisa realizada no doutorado de Miranda (2006), um dos temas que mais se destacaram foi a diferença das várias pedagogias. Neste capítulo, gostaríamos apenas de citar a diferença da pedagogia de ouvintes e da pedagogia de surdos. Vamos a elas:

3.1 – Como é a pedagogia dos ouvintes em relação aos surdos?

Partimos do pressuposto de que, na teorização crítico marxista, a educação está centralmente implicada na reprodução da divisão da sociedade em classes ou preferências (Silva, 2000b, p. 26). Esta implicação é constantemente sentida pelos surdos. O ponto de partida em educação, a partir desta visão, é que a pedagogia do ouvinte vale a pedagogia dos surdos, e é até certo ponto boa. E o desfile de preferências se sucede: a língua de sinais é boa, mas o português é melhor; sinalizar é bom, mas ler em português é melhor; o professor surdo é bom até certo ponto, mas o ouvinte domina mais os conteúdos. E, assim por diante, continua esta relação: inferiorizando a cultura surda, banalizando a pedagogia surda, deixando o surdo com a sensação de ser menos válido.

Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em português. As experiências são predominantemente auditivas. Contém uma pedagogia para a identidade ouvinte e um currículo que, segundo Silva (2000a), converge para a formação da identidade que tem no ouvinte o modelo, sendo próprio para ouvintes. As questões de identidade e diferença esgotam aqui, com as identidades ouvintes essencializadas, cristalizadas.

Nessa pedagogia se rejeita a diferença, pois ela não existe como integrante, e os surdos são denominados ora de anormais, ora de deficientes, coitados, retardados. Claro está que os sentimentos que os surdos irão despertar serão de: decepção, angústia pela incapacidade de atingir os conhecimentos, depressão, sensação de vida vazia. A discriminação e o

preconceito são presentes e devem receber um tratamento, pois são atitudes inapropriadas num currículo.

Nessa pedagogia, o sujeito surdo somente irá conseguir uma formação vazia. Pois não contém elementos para a identidade surda, nem mesmo a cultura surda representada pela língua de sinais, pela nova história cultural, pela experiência visual e por muitos outros artefatos culturais.

Para o surdo, essa é a pedagogia da alteridade, ou seja, a pedagogia do outro ouvinte. É a pedagogia da hospitalidade, ou seja, uma pedagogia que hospeda o outro, uma pedagogia com a sensação de vacuidade, de solidão. É a Pedagogia como hóspede da nossa hospitalidade. (Skliar, 2003)

3.2 – O que a pedagogia de surdos contém em relação aos surdos?

Na pedagogia dos surdos, predominam caminhos distintos. Se, por um lado, a teorização cultural e contemporânea sobre a identidade e a diferença enfatiza o que é do surdo e de sua cultura, por outro lado ela nunca rejeita a cultura ouvinte.

Na perspectiva cultural surda, essa pedagogia enfatiza aspectos culturais como a língua de sinais, que é um elemento importante para o surdo se sentir independente e em condições de debater com os ouvintes. É uma pedagogia feita com experiências visuais, com experiências que são constantes na cultura dos surdos. Contém elementos para a constituição da identidade de surdos com construções de significados culturais. Lembramos que a identidade não é fixa, estável, coerente, acabada, idêntica. É uma identidade em construção através do currículo em contato com o outro surdo. Contém o currículo próprio para a Educação dos Surdos, um currículo predominantemente cultural, isto é, com elementos que permitam ao surdo conhecer o mundo e interagir com ele. Contém a História Cultural dos Surdos, isto é, serve-se de sujeitos surdos, de personagens surdos que transmitem saberes cultuais apropriados para os processos[9] de relações de poder predominantes na sociedade. É a pedagogia do mesmo, da identidade linguística dos Surdos. É a pedagogia que volta e reverbera permanentemente. (Skliar, 2003)

A pedagogia dos surdos também contém uma metodologia diferenciada de acesso à cultura ouvinte. Em algumas questões de conhecimento ela é direta, em outras exige estratégia (como a aprendizagem da língua portuguesa introduzida como segunda língua). O documento citado, naqueles anos de 1999, dizia que nós, surdos, queríamos a mesma informação científica dos

9 – Os sujeitos surdos aprendem com outros surdos as interações sociais sobre o como agir na sociedade. São os chamados saberes surdos transmitidos de surdos para surdos, e um deles é a experiência visual.

currículos ouvintes, sem que estes conteúdos fossem diminuídos, colocando-nos em posição inferior em matéria de conhecimentos.

4. Qual performatividade seria necessária hoje em pedagogia?

O conceito de performatividade em pedagogia arrasta para a ideia do "tornar-se". Um currículo e uma pedagogia deveriam estar fundamentados na concepção da identidade como processo de transformação. É certo que o sujeito surdo não tem uma identidade ouvinte, tampouco a pedagogia para o surdo pode ser pedagogia com bases ouvintes. E com vistas à formação, a pedagogia dos surdos deve preparar o professor de surdos para ver o outro como surdo, na sua alteridade. Possibilita uma rigorosa leitura do referencial surdo sem hierarquias, nem conceitos fortes ou privilégios em relação ao ouvinte, e também conduz aos aspectos da diferença infinita entre ambos. Ela, inclusive, pode conter novas interpretações, novas interrogações, novos aspectos culturais, pois se presta a um movimento infinito em relação ao diferente. Silva afirma que esta pedagogia "deveria introduzir a cunha da diferença" (Silva, 2000a, p. 101), pois o surdo não pode produzir o idêntico ao ouvinte, não pode viver imitando o ouvinte, copiando o ouvinte.

O compromisso com a diferença se torna mais evidente no que diz respeito aos surdos e se articula nos espaços dos discursos, nas narrativas, nos pequenos relatos dos sujeitos da diferença – já que sinalizam as diferenças. A filosofia da diferença também tem um compromisso com os excluídos do discurso moderno, das tentativas de universalização mantida à sombra do Iluminismo.

De qualquer forma, a filosofia da diferença pode ser incluída nos espaços da formação de professores. Ela rechaça qualquer apego ao diferencialismo vazio, que nada tem de diferença, mas que vê o outro como uma questão de diminuição, de inferioridade, de deficiência.

A filosofia da diferença também é responsável por uma mudança linguística não só nas mudanças ocorridas na interação social, mas também possivelmente no que refere à teorização para a formação do professor. Isso é bastante viável devido a que a linguagem não é repetida dos grupos que decidem, nas posições de poder que controlam, mas dos grupos que decidem a sua diferença, que estão motivando estratégias para as posições de poder inerentes.

5. O que seria essa pedagogia na escola de surdos?

A pedagogia para o surdo não pode ser tida como a pedagogia global, isto é, uma pedagogia igual para todos. Soubemos em Manaus que os índios não permitem que qualquer educador entre nas aldeias ensinando coisas do homem branco. Então o índio tem lá suas pedagogias específicas para sua sobrevivência cultural. Da mesma forma a pedagogia de surdos não é uma pedagogia dos ouvintes e nem uma pedagogia menor, diminuída, mas amplificada. O surdo, em primeiro lugar, tem de saber sua língua, sua cultura, e também aprender o mesmo que o ouvinte aprende, para poder interagir com ele. Digamos que o surdo nunca vai viver num gueto, como preconizam, mas que vai interagir continuamente no campo ouvinte. Portanto, a questão da cultura, da identidade e das línguas dos surdos e dos ouvintes são, ao mesmo tempo, as questões essenciais da pedagogia de surdos.

Essas questões tendem a ser uma das preocupações essenciais para a constituição das subjetividades. Elas se tornam importantes para os indivíduos que buscam um "nós". São indispensáveis, pois se trata de encontrar grupos nos quais se vive o pertencimento e onde se possam encontrar posições para a construção da identidade. Da mesma forma, as questões de intermediação com os ouvintes exigem que se tenham os mesmos conhecimentos. Se perguntarem se é muito conhecimento para o currículo surdo, a resposta será: não! Não se trata da quantidade de conhecimentos, mas de o conhecimento chegar por meio da experiência visual, o que é diferente.

Gostaríamos aqui de colocar duas diferentes concepções de performatividade: a do contexto moderno, e a do pós-moderno. De acordo com a visão foucaultiana, o contexto moderno pede o performativo mais no sentido da transformação dos seres humanos em objetos, em corpos dóceis para a sociedade; é um processo de subjetivação assumido de fora. Na teoria cultural, a subjetivação performativa é associada às produções culturais da diferença. O sujeito se reinscreve na cultura e negocia sua diferença. O que isso implica na constituição do sujeito surdo? Trata-se de algo importantíssimo. O sujeito surdo constrói sua subjetividade em contato com o outro surdo. Quer queiramos ou não, não se pode fugir das narrativas de subjetivação; elas são a nostalgia, o ímã perfeito, o *baú que guarda os adornos do personagem*. Vamos repetir aqui algumas narrativas de surdos quando se trata de falar sobre a identidade surda: *Aquilo no meu encontro com o outro, surdo, tem o igual que me pertence, tem a comunicação que eu entendo, tem a língua...* Queremos entrar aqui no espaço da pedagogia dos surdos e entender sua importância.

A escola de surdos é o espaço de interidentificação do surdo. Decorre de facilitar seu contato com o outro surdo. No momento do encontro surdo-surdo ele sente que essa sua tarefa ainda não está pronta. Ele sente que agora é surdo, se redescobre como diferente ao ouvinte. E pode optar pelo pertencimento imediato ao grupo surdo ou não. Alguns surdos adiam o pertencimento, ou seja, a aquisição cultural para mais tarde, mas, de qualquer forma, se identificam entre si como surdos. Essa interidentificação ocorre como uma conexão ao povo surdo, um compromisso de constituir um grupo separado daquele da nação, do país de origem. Não é como as outras identidades. O momento de interidentificação é um momento de redescoberta; é mais necessário que a identidade nacional para o surdo, ela ocasiona a descoberta do ser surdo.

Essas questões de interidentificação, em face do decreto, são facilmente entendidas como questões de insegurança. Queremos aqui citar os questionamentos de Bauman (2005). Numa face, a identidade pode atingir os ouvintes: os surdos querem ser surdos (os ouvintes detestariam, veriam como preconceito, anomalia, estupidez). Noutra face, a identidade pode mexer com os surdos (os surdos detestariam as questões ouvintes, como: superioridade, colonialismo, cura, punição, destruição). Como seria em relação à língua, à cultura?

A formação do professor não pode ficar naquilo que antes falamos – de posições do universalismo ou diferencialismo que levam à normalização ou igualdade como querem. O decreto direciona para essa nova concepção do sujeito surdo como sujeito cultural e está coerente na tarefa de encontrar e construir uma identidade para nós, surdos.

A escola de surdos é o lugar que se presta para essa construção de identidades. A pedagogia nela constante deve ser a pedagogia para surdos. Essa pedagogia tem alguns tópicos importantes. No presente quadro, pretendemos citar alguns elementos. Mais adiante, voltaremos a falar sobre as diferenças entre a pedagogia dos surdos e pedagogia dos ouvintes.

a. *A língua desta pedagogia:* Utiliza a língua em que o surdo tem facilidade de aprender. Entende a língua portuguesa como segunda língua.

b. *As informações necessárias no processo curricular:* Trata de como se transmite o conteúdo do currículo para os surdos, como se faz para que ele registre a informação, acolha a informação, e como fazer para que passe a fazer parte de seus arquivos de conhecimentos. Como se processa a introdução ao conhecimento? Como se processa o registro do conhecimento?

c. O lugar da 2.ª língua: A prática pedagógica que, por quase um século, predominou na educação de surdos desconsiderou a especificidade implicada pelas formas como são estabelecidas relações entre a língua de sinais e a língua portuguesa. A produção textual em língua portuguesa pelo surdo não é tão rica devido à compreensão do vocabulário e seu uso.

d. O espaço da cultura: Como preparar o ambiente da diferença? Que práticas, que teorias, que aspectos entram nesta diferença?

e. A comunidade escolar: É obvio que a simples menção da língua que é utilizada para a pedagogia da diferença coloca em questão a presença de profissionais fluentes ou não da língua de sinais. Na cultura surda, toda informação quando feita pelo professor surdo é mais facilmente captada pelo aluno surdo, no entanto, não se pode desmerecer a presença do professor ouvinte. Notamos que, facilmente, diante desta afirmação, o professor ouvinte tende a se sentir incapacitado, descartável, mas num outro momento ele passa a aceitar a diversidade[10] cultural. Para uma primeira tendência, isso é até bom, pois leva a entrar em contato com as diferenças culturais. Uma estratégia necessária para esses professores é investir na língua de sinais como meio de utilizar mecanismos contra a produção de identidades hegemônicas dominantes e identidades subalternas respeitadas. A comunidade escolar não é somente de alunos e professores, é também de funcionários, direção, que deve se constituir na comunidade de utentes de língua de sinais. Funcionários surdos sempre serão modelos na escola de surdos.

f. O auxílio tecnológico: Se o modelo de educação baseado na normalização, utiliza-se de recursos de som, de treinamento da audição, a pedagogia do surdo utiliza recursos de visão. Tudo que facilita o desenvolvimento visual ou a aprendizagem por meio da visão vai estar nesse modelo. No uso da prática pedagógica, os sentidos da visão devem ser ressaltados com o uso de tecnologias que favorecem a aprendizagem, por exemplo: utilizar o Jornal Nacional com legenda para trabalho em aula; passar um filme de desenho animado sem legendas e pedir para a criança surda sinalizar a história que viu, ou ainda pedir para o aluno fazer algumas frases. A capacidade do surdo interpretar a partir da imagem e da legenda é marcante.

6. A pedagogia a ser parte do fenômeno educação e a pedagogia a ser adotada com vistas à diferença

Considerando a formação de professores, nela, também se insere como importante o aspecto pedagógico. Que pedagogia seria adotada com vistas ao

10 – Diversidade significa aqui que o que é do surdo é bom, mas é inferior.

decreto? A estratégia pedagógica que esperamos mostrar aqui não é aquela na qual se trata da perspectiva terapêutica, nem aquela que vai estimular bons sentimentos para com a cultura ouvinte ou despertar os ouvintes para bons sentimentos para com os surdos, nem é uma questão de tolerância ou de reconhecimento da diversidade, nem uma questão de motivar os surdos para a luta. Silva enfatizava que nesse sentido a pedagogia deveria assumir uma posição política (2000a), ou seja, a adoção de uma pedagogia que enfatize a identidade e a diferença, que ensine a partir disto. Poderíamos aqui, partir para aquela posição que Giordani (2004a) cita como essencial na aprendizagem da criança surda: o ambiente familiar. Na visão da autora, para a criança surda, este ambiente acontece à medida que há cultura, identidade e língua dos surdos.

Mas, essa pedagogia deve descer mais fundo. Deve focalizar a questão do ensino mais que a questão da diferença. Os surdos estão envolvidos todos na questão dos conteúdos escolares, naquilo que se refere a conteúdos de aprendizagem, não na militância.

É coincidência que nós, surdos, no Brasil, nos mobilizamos para poder trazer à luz do dia as inquietantes profundezas sombrias da pedagogia dos surdos? Não essa pedagogia que muitos citam como híbrida, mesclada, copiada, mas a pedagogia que brota dos espaços da memória do povo surdo, aquela pedagogia que nós surdos trazemos desde séculos como um sonho, uma nostalgia, e que nos momentos, longe da vigilância colonial, colocamos em prática. Há que se citar aqui certa tensão ante os ameaçadores espaços coloniais por nós ainda presenciados[11] e a inquietante proposta de certos professores/pesquisadores surdos.

Vejamos um dos discursos narrativos captados para uma pesquisa[12] referente à pedagogia dos surdos.

> *Eu vejo a escola de surdos com professores ouvintes e com contexto ouvinte. Vejo inclusive que alguns professores surdos não são formados a tal ponto de traduzirem este contexto ouvinte para o contexto surdo. É alarmante que os próprios professores surdos não tenham conhecimentos*

11 – Talvez não fosse bom citar aqui os inúmeros fatos presenciados. Mas, uma denúncia é importante, porque em congressos, seminários, espaços pedagógicos, temos visto e sentido que a presença do professor surdo é inferiorizada, bem como a nós, surdos, não nos compete sermos além de deficientes. Mas, em compensação, temos aqui os espaços novos da pedagogia dos surdos, espaços onde podemos nos sentir devidamente sujeitos apesar das insistentes garras do medo que vez ou outra arranham nossas portas.

12 – Pesquisa realizada com recursos da Funpesq/UFSC, cujo objetivo principal era consolidar a formação do professor pesquisador. Os discursos narrativos foram captados entre os professores pesquisadores surdos entre os anos de 2005 e 2006.

> *sobre surdos, não conhecem a cultura surda e seus aspectos, que são: a língua de sinais com sua gramática e escrita, a história cultural, a identidade, a pedagogia, a literatura, as artes surdas. E a escola de surdos está aí com metodologia ouvinte.* (RA, 2006)

Os discursos narrativos apontam diversos paradigmas presentes. Uma das mais inquietantes narrativas captadas em nossa pesquisa refere-se à pedagogia do desastre que ocasionou entre os surdos tantos sujeitos necessitados de conserto.[13]

> *Há muitos surdos vítimas da pedagogia do desastre. Para trabalhar com eles é preciso toda uma estratégia de conserto. Visitei uma escola na França que só aceita trabalhar com alunos que não precisam consertar. Estes alunos são sujeitos envolvidos na produção de significados culturais.* (SF, 2006)

Nota-se, a partir desta narrativa, a tragédia que se seguiu e continua seguindo na educação de surdos. Há surdos que jamais aprenderam a escrever, que ficaram anos e anos na oralizacão, que abandonaram as escolas da inclusão porque aquela pedagogia os inferioriza, os trata como deficientes. A quem atribuir essas responsabilidades? Há responsabilidades sociais diante desses desastres? Está aí o contingente de surdos que abandonou a escola, que ficou anos e anos nelas sofrendo o desgaste.

Entrando em espaços de conclusão

Que possamos sentar juntos e pensar juntos estas novas filosofias que enfatizam a diferença, a cultura e a pedagogia surdas para a escola de surdos e a formação de professores neste quadro novo e inquietante que os espaços do decreto governamental podem propor.

É importante que, para a pedagogia da escola de surdos e para a formação dos professores que irão atender aos surdos, não partamos de uma suposta identidade fixa, única, mas de uma posição que favoreça as diferentes identidades culturais e linguísticas dos surdos.

Esperamos sair do caos que nos encontramos face à educação dos surdos, referente às pedagogias ultrapassadas. Sonhamos com a pedagogia

---

13 – Minha entrevistada mencionou a palavra "conserto" que, no caso, poderia equivaler a resgatar e apagar todo *deve-ser* que, para Skliar, significa um comando da normalidade. O ser surdo é uma questão vivida como uma falta, o obrigatório de narrar-se como ouvinte – lacunas impossíveis de preencher na subjetividade surda.

dos surdos, aquela pedagogia que o professor surdo constrói durante seus encontros com a teoria cultural da qual ele se serve para construir os espaços da pedagogia dos surdos carregados de significados de identidade, mesmo que neles jamais acontecera uma pedagogia única.

Trata-se de formar professores em vista da pedagogia surda já anunciada, porém, ainda pouco pesquisada em sua constituição. Uma pedagogia que está aí, que pode mudar os rumos da formação de professores e da educação de surdos. *Isto como uma pedagogia,* como disse Larrosa, *não constituída de um olhar de cima* (2003, p. 291).

A maioria dos educadores surdos (alguns sem saber, sem perceber) é conduzida naturalmente a construir uma pedagogia que coloca os pontos de vista sobre a vida dos surdos a partir dos próprios surdos, sem excluir pontos de vista dos ouvintes. De tal forma que isso torna capaz de ver o sujeito surdo como detentor de uma diferença – não como isolado geograficamente, mas como pertencendo a uma nação diferente. Assim, constroem a pedagogia dos surdos com elementos culturais.

O sujeito da pedagogia dos surdos é um sujeito que não é o deficiente, ou o sujeito com uma falta, o sujeito menos válido, o sujeito que necessita ser normalizado constantemente como nas outras pedagogias preparadas para nós surdos. O da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com pressupostos culturais que requerem a educação diferente das pedagogias ouvintes.

É preciso, antes, que tenhamos espaços nas universidades para formar pedagogos que entendam nosso jeito de sermos surdos. É hora de os surdos tramarmos, a partir de nós mesmos, novos rumos de acordo com o que nossa pedagogia pede. A política pedagógica indica que é junto ao surdo que nós surdos vamos encontrar referências no momento de entender o que somos, quem somos, nossa diferença, nossa identidade, nossa estratégia de afirmação diante do ouvinte, sem, contudo, rejeitar esse ouvinte.

A formação de professores deve levar a realizar a experiência diante da cultura dos surdos. A formação de professores deve ver o que somos: povo surdo que realiza as ações interculturais com outros povos. Deve entender que não existimos para assimilar a cultura ouvinte. Os professores precisam de uma formação que não nos remeta à segregação, mas que entenda que não somos o estereótipo que nos impõem de fora, que somos surdos com nossos companheiros e companheiras.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito. In GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Decreto 5626/2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

FENEIS. A educação que nós, surdos, queremos. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 25, p. 25, abr.-set. 1999. Edição Especial.

GIORDANI, Liliane. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In .THOMA, A. LOPES, M.(orgs). **A invenção da surdez**: cultura alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do sul: Edunisc, 2004.

MIRANDA, Wilson. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre – RS, 2007.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v. II, p. 9–25.

PERLIN, Gladis. **Relatório de Pesquisa realizada com recursos Funpesq.** UFSC, 2006

SILVA Tomaz. T. da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SKLIAR, C.B. **A pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **La identidad y la respuesta por la alteridad en el ámbito de la formación docente universitaria.** Palestra no IX Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para surdos, Cuba, Havana: 2005.

Capítulo V

O difícil são as palavras: discursos e práticas na escolarização de jovens e adultos surdos

"um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem"
(João Cabral de Melo Neto)

Profa. Dra. Wilma Favorito
INES/MEC/RJ

O objetivo deste texto é compartilhar alguns resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1984, 1989; Cavalcanti, 1990; Moita Lopes, 1994, 1996 a e b; Emerson et alli, 1995; Mason, 1997; Agar, 1998) realizada no ano de 2002 em uma escola de surdos do Rio de Janeiro. Com base em depoimentos de alunos de uma turma de sexta série da EJA e de seus professores (ouvintes e surdos), abordam-se, neste estudo, possíveis relações entre os significados atribuídos às línguas que circulam nesse contexto e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem.

Os registros gerados pela pesquisa de campo (notas, gravações de depoimentos e de cenas da sala de aula) nos falam do conflito linguístico que caracteriza esse contexto escolar colocando em foco as relações de poder entre os sujeitos e as representações que estes constroem do português e da língua de sinais. Em outras palavras, a investigação sugere que as representações construídas por participantes surdos e ouvintes acerca das línguas com as quais lidam na escola, entendida como um universo sociolinguisticamente complexo, podem afetar a situação de ensino-aprendizagem e também apontar algumas possibilidades de reconstrução de crenças e práticas rumo a um ambiente mais produtivo e mais prazeroso nos processos de construção de conhecimentos.

1. Fundamentação Teórica

1. 1. O conceito de representações em uma perspectiva discursiva

O discurso e os significados construídos pelos participantes envolvidos no contexto escolar são a via de acesso ao modo como estes veem as línguas com as quais convivem permitindo-nos refletir até que ponto operam projetos comuns ou diferenciados em relação ao acontecimento pedagógico. Para refletir sobre esses significados apoio-me no conceito de representações tal como concebido nos Estudos Culturais. De acordo com esse campo teórico, na noção de representação, concebe-se a realidade como construída discursivamente; logo as práticas discursivas são postas em relevo na tentativa de se analisar os significados em jogo nas relações sociais (Silva, 1999). Nessa concepção, os discursos, além de designar as coisas do mundo, modelam os objetos de que falam, criam sentidos que, por parecerem reais, têm efeito de verdade. As práticas discursivas dominantes se sustentam, pois, na medida em que são naturalizadas, legitimam-se constituindo-se como um regime de verdade. Os discursos dominantes são espaços de luta e seus significados estão "naturalizados em referentes textuais, linguísticos particulares." (McLaren, 2000, p. 143) Assim, os discursos nomeiam os sujeitos como normais ou desviantes do padrão. A análise das representações materializadas na e pela linguagem, portanto, implica a discussão dos vínculos entre discurso e poder. Nas palavras de Silva (1999, p. 44): "Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento."

Parto da ideia de que as representações que os participantes constroem da língua de sinais e do português os localizam em determinadas posições produzindo repercussões no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 A palavra isolada no poço dela mesma: a difícil interlocução entre surdos e ouvintes

A conflitante convivência de duas línguas com status desiguais no cenário educacional analisado caracterizam uma situação de diglossia conforme Hamel e Sierra (apud Maher, 1997), que a definem como "uma relação de conflito não estável, assimétrica entre uma língua dominante e outra dominada". O português como língua dos saberes escolarizados e como língua majoritária na sociedade exerce forte pressão sobre os sujeitos surdos

que necessariamente têm que se inserir nas práticas discursivo-culturais dos ouvintes. Por outro lado, a língua de sinais, embora marcada como língua de minoria e, portanto, sem legitimidade política e curricular é, contudo, condição de produção de interlocução, ainda que os professores ouvintes não tenham uma desejável proficiência na mesma.

Esse complexo contexto sociolinguístico é vivido com grande desconforto por todos os participantes da interação escolar. O professor ouvinte é forçado a dar aula em uma língua em que se sente limitado, dada sua pouca proficiência na mesma, o que leva à redução de conteúdos curriculares, à simplificação de textos em português e a intercâmbios discursivos, em boa parte das vezes, pouco significativos e estimulantes, em sala de aula. O aluno surdo, por sua vez, no processo de construção de conhecimento se vê forçado a construir sentidos mediados por um uso de língua de sinais insatisfatório, por parte do professor, e também limita[14] os recursos discursivos de que dispõe em língua de sinais para poder ser compreendido pelo professor. Ambas as línguas sofrem fraturas em suas possibilidades expressivas e discursivas o que impõe restrições a todo o trabalho pedagógico, já que "o papel ativo do outro no processo da comunicação verbal" fica bastante minimizado. (Bakhtin, 1997, p. 292)

Ao se engajarem em um processo interacional contido pela falta de uma língua comum que lhes permita construir e negociar significados, alunos surdos e professores ouvintes se envolvem em esquemas interacionais que não podem ser explicados apenas pela assimetria comum aos espaços de sala de aula. O que se observa nesse contexto é uma verdadeira *ciranda* de lugares em trânsito cujo ritmo é determinado pelas angustiadas tentativas de surdos e ouvintes lidarem com uma espécie de muro invisível[15] que os impede de construir interlocuções significativas entre si.

É possível distinguir pelo menos três situações interacionais: alunos interagindo entre si sobre algum tópico da aula ou não, sem que o professor possa tomar parte do diálogo por não entender suficientemente a língua de sinais; professores desenvolvendo algum tópico sem que os alunos possam se

14 – Os alunos, em geral, fazem uma espécie de *pidgin* no contato com os ouvintes: desaceleram o ritmo próprio de suas sinalizações, lançam mão da datilologia, soletrando nos dedos a palavra correspondente ao sinal, dramatizam situações usando a expressão corporal etc.

15 – A ideia de um muro invisível provém da sensação que sempre tive como professora da escola e se acentuou ainda mais com o desenrolar da pesquisa de campo. Pensando nas minhas próprias experiências de sala de aula com surdos e observando diversas aulas de diferentes disciplinas na escola em foco, é visível na expressão facial de todos um quase permanente olhar vago e ao mesmo tempo tenso que, em um ambiente quase sem nenhum problema de ordem disciplinar, parece advir das imensas dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes. Ainda que desconfortados, os olhares se procuram, mas é como se houvesse uma espessa fumaça que encobre, impossibilita o curso dos discursos. (nota de campo)

engajar em virtude principalmente do uso de língua de sinais que o professor faz; professores não compreendendo suficientemente perguntas e observações que os alunos lhes dirigem e seguindo com o tópico da aula sem aproveitar esses retornos. Se pensarmos em uma perspectiva dialógica do discurso, para a qual a compreensão de "um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*" (Bakhtin, 1997, p. 290), pode-se ter uma ideia das dificuldades de ouvintes e surdos, nessas interações, em se constituírem como parceiros discursivos com suas ressonâncias e dissonâncias.

Salvo alguns momentos em que se pode afirmar que há uma interação discursiva mais produtiva, a única situação que, com certeza representa um ambiente discursivo de co-construção de significados, é aquela que conta com a presença do educador surdo. Diferentemente das interações com professores ouvintes, educadores surdos e alunos surdos interagem como pares, isto é, têm a seu favor língua e cultura comuns que propiciam uma interlocução significativa, ainda que esta condição por si só não garanta a aprendizagem.

Para tentar me aproximar desses movimentos gerados pelas tensões nas interações sociodiscursivas entre os sujeitos participantes desse estudo, utilizarei como matriz da análise dos registros as categorias "estabelecidos e *outsiders*" desenvolvidas pelos sociólogos Elias e Scotson (2000) que as definem como um duplo vínculo constituído por laços desiguais de interdependência que, ao mesmo tempo, separam e unem os sujeitos em um processo dinâmico, irredutível a uma polarização cristalizada.

Em estudo etnográfico realizado, ao longo de três anos, por Elias e Scotson (2000), em uma cidade do interior da Inglaterra, os autores propõem o par estabelecidos/*outsiders* como categoria de análise para investigar a razão pela qual um determinado bairro era considerado mais violento que os demais.

Na pesquisa desenvolvida por Elias e Scotson (2000), o significado de *outsider* é construído por aqueles que se consideram "estabelecidos" com base na diferença de tempo de moradia entre eles e os moradores mais recentes. Os *outsiders* são os habitantes mais novos de uma região da cidade embora compartilhassem com os mais antigos uma série de traços identitários (classe social, grau de instrução, credo religioso, tipo de ocupação profissional, ascendência étnica). Ao contrário de casos mais conhecidos e estudados, as diferenças sociais ou de pertencimento étnico ou religioso ou ainda questões de gênero ou de orientação sexual não norteavam a exclusão e o preconceito

naquela realidade e sim a categoria tempo de residência que se revelou a força motriz dos movimentos de rejeição ao outro.

1.3. Nos fios dos discursos, a tessitura das relações entre "estabelecidos e *outsiders*"

Nas forças em jogo no contexto aqui analisado, as diferentes representações da língua de sinais e do português parecem ser o fio da meada para se compreender os significados que tensionam as relações e as práticas tecidas na escola. As representações que parecem pautar as relações entre os sujeitos estão inter-relacionadas; não se pode analisá-las sem levar em conta a interdependência dos significados no jogo de relações de forças presentes na sala de aula. No contexto em foco, há uma tensão entre uma língua socialmente prestigiada – o português – embora utilizada por uma minoria (os ouvintes da escola) e uma língua socialmente desprestigiada – a língua de sinais – utilizada pela maioria (os alunos e profissionais surdos). É esse quadro contraditório que me leva a pensar como categoria de análise apropriada a esse contexto as noções de "estabelecidos e *outsiders*" para compreender como são construídos os significados nessa inter-relação específica.

Os laços desse processo são tecidos nas tensões, nos conflitos que caracterizam essas relações. No estudo etnográfico realizado por Elias e Scotson (2000), os papéis de "estabelecidos e *outsiders*" são analisados como um processo complexo, irredutível a uma dicotomia determinista facilmente demarcável. As diferentes inter-relações que se entrecruzam ou as formas particulares de interdependência entre os sujeitos são denominadas pelos autores de *configurações*. Diferentemente da noção estável e coerente de sistema, eles propõem a noção de configurações esclarecendo que estas não são dotadas de uma harmonia imanente e por isso são analisadas em função das relações desiguais de poder que as caracterizam.

No contexto em foco no presente estudo, de saída, temos uma configuração também complexa: a língua socialmente estabelecida não funciona satisfatoriamente como língua de instrução levando o professor muitas vezes para o lugar de *outsider* na sala de aula; e a língua socialmente desprestigiada é a única possibilidade de se manter interações significativas com os alunos que por essa razão muitas vezes se configuram como "estabelecidos". Entretanto esse binômio sofre variações constituindo um processo dinâmico em que há uma constante luta "para modificar o equilíbrio de poder." (Elias e Scotson, 2000, p. 37)

Em paralelo a essa situação, vamos examinar as diferenças de poder em relação às línguas e as representações que delas fazem surdos e ouvintes no contexto escolar. A língua de sinais se reveste de um certo poder já que é por meio dela que se podem construir interlocuções entre os participantes, mas o alvo na escola é o português, língua dos professores, ou seja dos socialmente "estabelecidos". Nesse sentido, a relação "estabelecidos"/*outsiders,* no contexto aqui em análise, parece apontar uma situação bem particular a esta instituição: a língua de sinais, ainda que desvalorizada socialmente e associada a representações calcadas na ideia de deficiência, se impõe como condição para a interação, o que acarreta, em determinadas ocasiões, a quase exclusão dos ouvintes pouco proficientes. Aqueles que são social e linguisticamente posicionados como *outsiders* podem ser "estabelecidos" em diversos momentos. Entretanto a força da língua majoritária e das representações de surdos e surdez no discurso da deficiência funcionam como uma forte barreira para a língua de sinais se estabelecer como língua de instrução de fato. Isto é, os surdos e sua língua permanecem como *outsiders*. No estudo de Elias e Scotson, um dos bairros continua recortado como violento ainda que as evidências refutassem essa imagem. A língua de sinais permanece subqualificada mesmo após as evidências científicas de seu *status* linguístico comprovadas por pesquisas desenvolvidas desde o início dos anos sessenta.

Para os autores, um dos importantes aspectos na relação "estabelecidos"/*outsiders* é a estigmatização, um mecanismo bastante poderoso que, naquela cidade, se realizava através de opiniões e fofocas depreciativas como estratégias dos grupos "estabelecidos", como ritos que sustentam as crenças constituídas que acabam sendo naturalizadas: *o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós (...) que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal*[16] *nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins.* A estigmatização como um tipo específico de "fantasia coletiva" reflete e justifica o preconceito.

Segundo Elias e Scotson (2000), há barreiras que a despeito das leis, dos tratados internacionais, não desmoronam nas relações entre os grupos como a persistência da repulsa dos indianos das castas superiores em ter contato com os párias, apesar de essa posição ter sido abolida pela legislação, ou o forte preconceito racial nos Estados Unidos. Daí os autores alertarem

16 – Um dos aspectos do estigma social, em referência à cor ou a qualquer outra característica biológica, por exemplo, é o apelo a um sinal originário, que em relação a uma suposta pureza essencial, tem a função de normalizar as crenças que transformam o imaginado em materialidade. O sinal físico é coisificado e passa a funcionar como símbolo de valor humano inferior. A histórica representação dos surdos e da surdez como inferioridade humana é exemplo desse modo de representar a alteridade.

que o entendimento da complexa mecânica da estigmatização leva a examinar rigorosamente "o papel desempenhado pela imagem que cada pessoa faz da posição de seu grupo entre outros e, por conseguinte, de seu próprio *status* como membro desse grupo." (Elias e Scotson, 2000, p. 26) A despeito de documentos como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que assume as línguas de sinais como direito das pessoas surdas e da oficialização de diversas línguas de sinais ao redor do mundo, o discurso legal não tem servido para desestabilizar a surdez como estigma de incapacidade e, por conseguinte, as línguas de sinais como sistemas inferiores de comunicação.

Os estereótipos embora se constituam em representações altamente simplificadas do outro servem para, ao mesmo tempo, fortalecer a "superioridade" do grupo estabelecido e confirmar a "inferioridade" do grupo construído como *outsider* sobretudo se este incorpora imagens negativas sobre si mesmo, enfraquecendo-se, desarmando-se, ao se resignar ao estigma, como veremos nos depoimentos aqui citados em que alguns surdos incorporam discursos que os inferiorizam, como um aluno ao afirmar que os surdos parecem *tartarugas* no processo de aprendizagem.

O centro das tensões e conflitos entre "estabelecidos e *outsiders*" é, portanto, "o problema da distribuição das chances de poder" (Elias e Scotson: 2000, p. 37). Um bom exemplo dessa desigualdade na balança de poder seria a histórica falta de participação dos surdos nos fóruns de discussões e decisões educacionais que dizem respeito a eles, seja no âmbito das políticas públicas, seja nas instituições escolares.

Como já mencionado, as configurações dos grupos "estabelecidos"/ *outsiders* têm um padrão definido, assim como os conflitos que as acompanham, que podem manter-se latentes (altos diferenciais de poder) ou "aparecer abertamente, sob a forma de conflitos contínuos (o que costuma acontecer quando a relação de poder se altera em favor dos *outsiders*)" (p. 32). Quando a dependência é inteiramente unilateral e os *outsiders* não têm nenhuma função para os grupos "estabelecidos", podem ser postos de lado ou até exterminados, mas ao contrário, "quando os grupos *outsiders* são necessários de algum modo aos grupos "estabelecidos", quando têm alguma função para estes, um vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente" e o equilíbrio de poder pende um pouco a favor dos *outsiders.* (Elias e Scotson, 2000, p. 33)

Nesses casos, como argumentam os autores, os grupos *outsiders* resistem exercendo "pressões táticas" para reduzir os diferenciais de poder

que os situa como inferiores, enquanto os grupos "estabelecidos" acionam seus mecanismos para conservar ou ampliar esses diferenciais.

2. Registro de Dados: A palavra "dada" e as possibilidades de outros dizeres

O sujeitos participantes desse estudo são 10 adultos surdos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma escola de surdos do Rio de Janeiro, seus 9 professores ouvintes e 2 educadores surdos.

Os alunos situam-se na faixa de 19 a 30 anos de idade, são provenientes de famílias pertencentes à camada de baixa renda, em maioria residentes em bairros pobres do subúrbio do Rio de Janeiro ou da Baixada Fluminense. Quase todos bastante proficientes em Libras e com conhecimento bem incipiente de português escrito. Cada um desses alunos se constitui no único surdo de suas famílias ouvintes que não se comunicam com os filhos em língua de sinais. Em função disso, todos se caracterizam por uma aquisição tardia da língua de sinais. Como ocorre com a maioria dos surdos no Brasil oriundos de famílias ouvintes, a aquisição de língua de sinais depende da oportunidade de encontrar outros surdos (o que, em geral, ocorre na escola) com quem possam desenvolver uma língua natural.

Os professores ouvintes, três homens e seis mulheres, na faixa etária de 37 a 52 anos, responsáveis pelas disciplinas de português, matemática, inglês, história, geografia, ciências, artes e informática. E os educadores surdos, um ex-aluno da escola, vinte e nove anos, estudante universitário de Pedagogia, exercia o papel de auxiliar dos professores em alguns tempos de aula e a professora surda, 44 anos, professora de Libras, disciplina com 1 tempo semanal na matriz curricular.

Com base nos depoimentos gerados por todos esses atores, vou analisar como as representações de ouvintes e surdos acerca das línguas com as quais convivem são materializadas nas práticas discursivas. Não se trata de definir boas ou más representações como categorias de verdade, mas de tentar entender como os significados atribuídos às línguas interditam, permitem (ou poderiam possibilitar) uma troca mais significativa entre os participantes em suas relações no contexto escolar.

A análise dos registros indicou que os conflitos sociolinguísticos e culturais vivenciados nessas interações produzem diferentes configurações relacionais (Elias e Scotson, 2000) em que os mesmos sujeitos se situam

(ou se projetam) ora como "estabelecidos", ora como *outsiders.* E são as próprias instabilidades nessa arena que constitui e é constituída pelos sujeitos discursivos que orientam a análise dos registros gerados nesse campo de pesquisa. Ora os próprios surdos (alunos e educadores) aderem ao discurso hegemônico alimentando as narrativas canônicas sobre as línguas e sobre si mesmos, ora reivindicam outros sentidos que desafiam esse olhar. Professores ouvintes ora admitem a dificuldade de aprender língua de sinais e, portanto, de interagir com os surdos em sala de aula, o que, de algum modo, põe em discussão o lugar de autoridade do professor e também de um certo ângulo, assumidamente ou não, leva a língua de sinais para uma condição de língua; ora a olham como mero código, insuficiente para mediar a construção de conhecimento reafirmando a primazia do português e o estigma em torno da crença de que os alunos contariam com recursos limitados em sua língua natural para aprender.

São essas instabilidades e contradições que permeiam a análise dos registros e movem as hipóteses de interpretação que proponho a seguir:

a. Olhares que constroem os surdos como "outsiders"

Os surdos nas relações familiares: o português oral representado como fator de exclusão.

A sensação de isolamento no contexto familiar permeia todos os depoimentos dos alunos participante dessa pesquisa:

> *...meu pai, minha mãe tem preconceito comigo, agora, meu irmão me ajuda muito. Meu pai e minha mãe* ***nunca*** *me ajudaram. (...) Até hoje, 2002, eu tenho certas dificuldades com a minha mãe por falta de comunicação. Minha prima, minha tia me ajudam muito, mas meu pai , minha mãe, não. Eu ajudo muito eles, mas eles não me ajudam.* (Aluno)

A oralização como dispositivo de normalização e a representação da escola comum como *o* ambiente *normal* de aprendizagem se estabelecem gerando dilemas, muitas vezes irremediáveis, como veremos a seguir, resultando no abandono dos estudos.

Os surdos nas escolas regulares: a representação do português oral como entrave para a aprendizagem

> *Então o professor falava, falava, eu não entendia nada.* (Aluna)

Como nas relações familiares, a falta de uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos torna a interação bastante penosa. Nesse caso, além de impossibilitar, como na família, a convivência social do ponto de vista afetivo, inviabiliza a aprendizagem formal. O ensino regular, primeiro contato da maioria desses alunos com a escola, é rememorado pelo sofrimento que esta situação de comunicação gerou. Numa sala de aula em que alunos e professores são ouvintes e a língua de instrução e de interação é o português oral, o aluno surdo se vê excluído do processo de construção de conhecimento.

Concebidos como incomunicáveis, negada a possibilidade de aquisição natural de uma língua, os surdos passam a ser considerados também como incapazes para a aprendizagem o que se traduz, em muitos casos, no fato de as famílias atrasarem o início da vida escolar de seus filhos surdos.

Ainda que possamos ressalvar que o motivo do ingresso tardio de crianças surdas na escola esteja associado às carências do sistema público de ensino (poucas classes especiais e apenas duas escolas de surdos na cidade do Rio de Janeiro) ou à desinformação dos pais, o depoimento de uma aluna, que só começou a estudar aos dez anos, nos reafirma a presença recorrente do olhar que descreve o surdo como incapacitado para a aprendizagem:

> *A minha irmã perguntou para a minha mãe; "A Letícia precisa estudar", mas a mamãe não deixava. "Ela é surda, não precisa". A minha irmã falava: "Não, ela sabe, ela tem condições." Com o tempo , minha irmã começou a reclamar e me colocou na escola, foi aí que eu aprendi; realmente foi um atraso na minha vida.* (Aluna)

Nesse caso, também não podemos deixar de sublinhar o fato de que é uma moça que nos fala da surdez como impedimento para sua entrada no mundo escolar. Ser mulher, além de surda, duplica a condição de sujeito diminuído, destituído de necessidades de crescimento existencial. O gênero participa das representações construídas sobre o indivíduo. Não por acaso, portanto, este, dentre os demais, é o relato que mais claramente aponta o lugar de incapaz atribuído ao surdo por seu meio familiar.

> *...fui para uma escola pública e lá com aquela dificuldade eu não conseguia aprender, porque não tinha língua de sinais. Então eu perguntava as minhas dificuldades em português. Para mim era uma primeira vez, eu era uma pessoa surda na classe. Então eu perguntava algumas palavras para os ouvintes e como que escrevia aquela palavra e que essa pessoa me explicasse o que estava escrito. Então o professor tinha uma dificuldade enorme para me passar.* (Aluna)

Nesse contexto, ambos – professor ouvinte e aluno surdo –, são *outsiders*. Parece não haver interlocução em língua alguma. E com isso começam a se construir ou a se consolidar representações do português baseadas em fragmentos da língua escrita. (Svarthlom, 1998; Lodi et alli, 2004). É predominante, nos depoimentos, a representação do português como conjunto de palavras: *... fica muito difícil por causa das palavras.* (Aluna)

É importante frisar que agora, da perspectiva de adultos, quase todos localizam/avaliam a razão da angustiante situação que viveram nas escolas: a falta de uma língua comum para os processos de instrução e interação que lhes obrigou a reforçar as estatísticas da repetência escolar. Todos os alunos participantes desse estudo relatam que, nas escolas regulares, fizeram mais de uma vez a mesma série.

> *Eu não entendia bem. O professor precisava falar devagar. Eu repeti de ano por causa da dificuldade da comunicação do professor, porque não tinha língua de sinais. (*Aluno)

O português oral representa, nesses dois contextos, um diferencial de poder (Elias e Scotson, 2000), que funciona como barreira para a inserção dos surdos nos meios familiar e escolar. Embora alguns desses relatos apontem a falta de língua de sinais como causa para a exclusão sofrida, isto não impede que alguns deles tenham incorporado a representação da surdez como deficiência em virtude das tantas tentativas fracassadas de interagir nesses contextos, sobretudo na escola. Sem a possibilidade de se constituírem em sujeitos participantes do processo de construção de conhecimento nas escolas regulares que frequentaram, esses alunos acabam construindo representações negativas de si mesmos como aprendizes.

Os surdos como aprendizes: assumindo o estereótipo da incapacidade

Para alguns alunos, os surdos não aprendem, mesmo em uma escola de surdos, porque não se interessam, não se esforçam ou são lentos:

> *... mas os surdos não conseguem, não aprendem, porque, na verdade, há falta de interesse. (Aluno)*

Os próprios surdos são agentes de seu fracasso escolar, como se o sucesso na escola dependesse exclusivamente de esforço pessoal:

> *Agora, frase mesmo eu tinha dificuldade de dominar, mas a culpa não foi dos meus pais, a culpa foi minha, porque eu não consegui realmente a aprender.* (Aluno)

Além disso, na opinião desses alunos, os surdos estão atrasados em relação aos ouvintes, idealizados como referência.

> *Os surdos fazem uma frase muito pequena. Por exemplo, os ouvintes fazem um texto enorme, agora o surdo não, é bem resumido mesmo. É isso que eu vejo mesmo*. (Aluna)

Esses mesmos alunos, além de tomarem para si a autoria do insucesso na escola, em outros momentos de seus relatos, culpam os próprios surdos, vistos como uma totalidade, por não aprenderem ("preguiçosos", "sem interesse", "falta de esforço"), tentando se deslocar dessa representação, atribuindo a outros surdos a responsabilidade do fracasso escolar, espelhando o discurso institucional. É interessante notar que o sujeito dos enunciados, nesses depoimentos, são os outros surdos e não o sujeito que enuncia o relato:

> *"Por mais que os professores [desta escola] ensinem ou eduquem... Os professores sofrem, suam, lutam, tentam mostrar para eles a importância. Os surdos precisam aproveitar o trabalho dos professores, esse momento, aproveitar, pegar alguma coisa que os professores ensinam."* (Aluno)

Assim "a exclusão é do excluído; a exclusão é sua propriedade, sua responsabilidade, sua carga, seu **patrimônio**. Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é."

(Skliar, 2003a, p. 167) O significado da surdez como um problema e do aprendiz surdo como alguém que sempre terá dificuldades de aprendizagem é naturalizado e torna-se senso comum. (Fairclough, 1989, 2001). A surdez ganha visibilidade como problema, apagando-se suas questões culturais e sociolinguísticas.

É a minoria se avaliando pela ótica do discurso hegemônico que, nesse caso, se vincula à visão clínica da surdez que os representa sempre pelo que lhes falta. E nesse caso, o professor vai para o lugar de estabelecido. O professor faz tudo o que pode, mas o surdo construído por si mesmo como uma identidade fixa e estável não aprende porque lhe falta motivação, entendida como algo natural ao aluno.

Um dos alunos, porém, tenta fazer um contraponto a essa visão do surdo como único responsável por seu insucesso escolar. Em um longo discurso reivindicatório, do qual destaco um trecho, aponta a desigualdade de condições entre surdos e ouvintes no que se refere ao acesso ao conhecimento escolar e indica uma saída:

> *Aqui no Brasil está faltando muita coisa, mas precisamos ter responsabilidade em criar projetos para que os professores [desta escola] sejam professores surdos também.* (Aluno)

b. Os surdos como aprendizes no discurso institucional

A representação dos surdos como aprendizes incapazes é reforçada pelo discurso institucional. A representação dos alunos como protagonistas solitários de sua própria ruína pedagógica sem futuro pode ser depreendida em vários relatos, comentados mais adiante, a partir de afirmações que buscam nas carências associadas exclusivamente ao aluno as causas do insucesso escolar: vida sacrificada; aprendizagem por memorização; falta de conhecimento de mundo; presença de deficiências além da surdez; desconhecimento do português escrito; língua de sinais representada como insuficiente para a construção de conhecimento.

Na realidade em foco neste estudo, há uma questão linguística específica desse contexto a ser considerada: a língua de sinais é uma língua que está **na** escola, mas não é a língua **da** escola. Em paralelo à discussão levantada por Soares (1999), poderíamos dizer que os surdos seriam representados como duplamente deficientes: "privados" de *background* cultural e da língua da sociedade majoritária, o que reforça ainda mais a matriz representacional calcada na deficiência física da qual deriva a patologização da própria língua de sinais.

Todavia, o que se verifica é que a representação do português oral como condição necessária para a aprendizagem migrou para a escrita tornando-a o centro do ensino. Como bem argumenta Skliar (1997a, p. 38), a educação de surdos continua governada por uma sequência de objetivos pedagógicos linearmente ordenados reproduzindo os modelos educacionais praticados no passado; assim o que se verifica atualmente é a proposição de se reverter a típica sequência língua oral – língua escrita pela sequência língua de sinais – língua escrita, reverberando um bilinguismo de transição.

> *Agora em língua de sinais aquilo fica bem arrumado, né, muito bem arrumado na cabecinha deles. Eles entenderam, perceberam, eles contaram o filme. Agora na hora de realizar todo esse conhecimento; é como se o conhecimento pra eles, ele não é realizável na língua portuguesa, eles não conseguem; quando chega a colocar isso na língua portuguesa é como se a língua portuguesa fosse uma prisão pra eles, que eles não conseguem jogar; não vivem aquilo.*) (Professora)

A escola, apesar de saber que esses alunos são aprendizes iniciantes de português, ao menos pelo que seus textos escritos revelam, insiste em sublimar essa evidência "por efeito de uma espécie de atratividade à norma ouvinte" (Sousa, 2002, p. 142-143) para a construção de conhecimentos veiculados e aferidos sempre pela escrita. E, no rastro desse olhar em que a escola constrói suas práticas a partir do português, com seus currículos pensados e aplicados em português, a língua de sinais parece funcionar como mero apoio.

No contexto focalizado, a língua de sinais não é considerada legítima para avaliação de conteúdos e a escrita permanece como "camisa de força" que impede um trabalho mais produtivo:

> *Aí eu tentei trabalhar texto como a gente vinha trabalhando no português, mas vi que eles não tinham base pra fazer aquele trabalho, aí foi um desastre. O primeiro bimestre eu tentei trabalhar um texto, aí fazia aquela leitura de mundo em LIBRAS, depois partia do português e* [nome da matéria]. *Acontece que como em qualquer atividade escrita a resposta que eles teriam que me dar seria ou em português ou* [nome da matéria]*, eles têm dificuldade nas duas coisas, ficou muito complicado, então eu tive que começar a aceitar em LIBRAS.* (Professora)

É como se os professores, sentindo-se estrangeiros na língua de sinais, conseguissem se aproximar, descobri-la, sinalizar em suas aulas, "mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola." (Giordani, 2004)

Entretanto, ainda que alguns professores sofram com a frustração, a maioria parece ainda não conseguir enfrentar esse desconforto no sentido de tentar reverter a situação que o causa. Na verdade o que assistimos é o reforço das baixas expectativas com relação aos alunos, traduzida na redução de conteúdos curriculares e na simplificação de textos:

> *Agora, o problema é que a gente reduz o que a gente se propõe a dar justamente porque há uma dificuldade enorme de entendimento e a gente quer que eles entendam aquilo. A gente quer garantir alguma coisa, nisso a gente reduz". (Professora 1)*

O resultado disso é a "profecia que se autocumpre", pois a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade. A 'profecia' que a expectativa esconde influencia o comportamento tanto de quem 'profetiza' quanto de quem é objeto da 'profecia' (Soares, 1999, p. 34). Entretanto, o desconforto dessa situação poderia ser explorado em sua carga de ambiguidade: o reconhecimento do insucesso em suas práticas poderia levar os professores a romper o impasse em que se encontram.

Olhares que descrevem os surdos como "estabelecidos": representações positivas da língua de sinais

Para os surdos, a língua de sinais lhes permite a constituição de suas subjetividades, a participação nos dois mundos (de surdos e de ouvintes), o acesso aos conhecimentos escolares e ao próprio português, sendo indispensável, na opinião deles, que os professores ouvintes aprendam a língua de sinais para trabalhar com eles. Quando se veem através da Libras, se valorizam, não há nenhum tipo de depreciação e reivindicam dos professores proficiência na língua de sinais, levando-os para um lugar de *outsiders* no sentido de que não possuem esse capital que se constitui no contexto escolar

em um diferencial de poder nos termos de Elias e Scotson (2000): *Quando o professor é bom, ele usa língua de sinais. (Josué)*

Diferentemente da comunidade estudada por esses autores, no contexto escolar aqui em foco há um necessário convívio entre "estabelecidos e *outsiders*". Não podem se evitar radicalmente. E como na sala de aula a única língua que pode promover a interação é a Libras, já que a maioria de seus participantes são surdos, ainda que marginalizada social e academicamente, ela se impõe de algum modo.

A língua de sinais nos depoimentos aqui registrados é tão vital que aparece representada por uma multiplicidade de significados. Nos dizeres dos alunos surdos, a língua de sinais é representada como:

a) língua de instrução

> *Na língua de sinais é muito mais fácil de aprender. Agora a escrita é que é dificuldade, essas dúvidas. Porque na língua de sinais a gente utiliza nossa língua, né? Agora, no português, na história, a escrita é muito pesada, difícil. A língua de sinais é fácil, porque a gente sinaliza e aprende rápido*. (Aluno)

b) língua de interação

> *Aos doze, treze anos eu comecei a me interessar pelas pessoas, a aprender bem mesmo a língua de sinais. Um amigo meu, surdo, me chamava para me ensinar para eu aprender a língua de sinais. Então eu comecei a dominar bem a língua de sinais*. (Aluno)

c) língua tal como direito

> *É minha cultura, é meu direito, minha identidade de aprender bem mesmo o português e a língua de sinais. Se as pessoas oralizam comigo, eu não entendo nada, então eu prefiro o domínio da língua de sinais, porque a língua de sinais nos ajuda a entender melhor o português.* (Aluno)

d) língua a ser respeitada

> *Aqui [nesta escola] usa a língua de sinais. Eu gosto, mas como eu vou usar a língua de sinais e falar ao mesmo*

> *tempo? Eu tento separar a língua de sinais. [esta escola] é muito importante para os surdos. [Esta escola] é muito importante porque usa muito Libras. Eu troco experiências com meus amigos e muitos amigos meus que não sabem, eu fico ensinando a língua de sinais pra eles. Eu ensino a eles, eu dou conselho para eles, porque somos todos iguais, mas a maioria das pessoas ficam usando o alfabeto de brincadeira comigo, não combina. Precisa ter respeito para que no futuro as pessoas possam dominar bem a língua de sinais. (Aluno)*

e) língua pela qual se desenvolvem e ampliam suas referências de mundo

> *Aí passei a estudar [nesta escola]. Eu acho aqui muito bom. Eu vim pra cá com dezoito anos. Antigamente eu era muito quadrado, não sabia língua de sinais; aí com o tempo eu aprendi, gosto daqui. (Aluno)*

f) língua como condição de aprendizagem.

> *Eu estou dizendo que o professor precisa aprender a língua de sinais. Eu percebo que alguns têm dificuldade, alguns sinalizam bem. Eu gostaria que muitos professores tivessem um domínio muito bom do português, desculpa, da língua de sinais. Agora, alguns professores que não têm a língua de sinais têm dificuldade.* (Aluna)

A importância da língua de sinais permeia todos os tópicos abordados por esses alunos em seus relatos: as relações familiares, as vivências escolares, o processo de aprendizagem em geral e do português. Uma afirmação de um aluno surdo dessa turma que estava em fase de aquisição da Libras é poeticamente contundente quando nos diz que não saber a língua de sinais utilizada na escola de surdos é *a mesma coisa que não conhecer algumas pessoas.*

A língua de sinais aparece também como condição para uma aprendizagem mais significativa do que aquela que até agora viveram e em consonância com isso estes surdos apontam a necessidade de seus professores atuais terem mais proficiência em Libras, o que é corroborado pela professora surda: *Eles se queixam muito da falta de língua de sinais dos professores.* Essa defesa também é a marca dos discursos dos dois educadores surdos participantes desse estudo. Em suas propostas para melhorar o ensino

para surdos apontam a necessidade de se "desouvintizar os currículos" em três direções: contratação de professores surdos; confecção de materiais didáticos visuais próprios para surdos; avaliação escolar em língua de sinais.

3. Os discursos de mudança: novas representações?

Apesar da ideia de fracasso estar focalizada predominantemente nos alunos, seja por parte deles mesmos, seja por parte dos professores ouvintes, há alguns discursos que apontam críticas a esse olhar e algumas propostas de mudança para o imenso desconforto vivido em sala de aula. Além da demanda dos alunos que apontam a necessidade de os professores aprenderem a língua de sinais (ou ampliarem a proficiência), ou de a instituição contratar professores surdos, entre os docentes ouvintes há considerações importantes que merecem destaque. Uma das professoras ouvintes participantes deste estudo, em sua reflexão, parece tentar romper com a forte tendência de se localizar a fonte do insucesso nos alunos:

> *Eu acho que tem que deslocar o foco deles. A gente fica no foco com eles, claro, mas eu acho que a gente tem que ver também o que a gente tá fazendo. Se a gente não tiver esse olhar também...; como os professores de uma maneira geral atuam com essa língua, com essa língua escrita, vai ficar o tempo todo eles protagonizando a cena do fracasso e nós vítimas desse fracasso. Nós somos protagonistas desse fracasso mesmo que não queiramos, mas somos, porque a gente tá cobrando linguagem pra eles. A gente não tá cobrando conhecimento, a gente tá cobrando linguagem.* (Professora)

Outra professora ouvinte toca em um aspecto fundamental que pauta as interações em sala de aula: a falta de uma língua comum compartilhada por todos.

> *Uma outra coisa que eu estive pensando a partir de umas conversas que eu tive no COC* [Conselho de Classe] *agora, é o seguinte: é claro que eu não sou uma usuária proficiente de Libras, mas eu acho que eu me viro melhor sinalizando do que entendendo e isso eu acho que é fatal para o resultado que a gente obtém. Você não vai direto ao ponto. Eu acho que um monitor pra mim seria extremamente útil nesse*

> *sentido de clarear, aliás, um monitor, um intérprete, enfim, uma pessoa que pudesse me dar um "feedback" do que o aluno está me dando seja no sentido de estar entendendo ou não estar entendendo, uma contribuição que muitas vezes se perde. Isso eu acho que é fatal, porque desestimula o aluno, que uma aluna até me disse que eu faço assim* [balançando a cabeça afirmativamente] *quando eu não tô entendendo nada. E é verdade. E eu falei: é verdade, infelizmente é verdade. Isso tem tudo a ver com o resultado que a gente tem. Em depoimentos deles, que eles deram pra você, em conversas que eles tem com outros professores, o sentimento deles é de realmente querer aprender português.* (Professora)

E, por último, um depoimento de uma professora ouvinte que esboça uma reflexão mais profunda: as representações subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem:

> *Então é uma atitude do professor de surdos. Existe ali uma cultura que a gente não consegue, acho que tem a ver com o campo das representações, como a gente representa esse ensino, esse surdo e de que maneira a gente tá atuando. A nossa preocupação, o centro, tá na língua o tempo todo.* (Professora)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas três décadas, houve uma significativa produção de outros discursos teóricos tanto no que diz respeito às concepções ideológicas na educação de surdos, tanto quanto à organização educacional e escolar. (Skliar, 2003b). Filiado a esse esforço de ruptura com os discursos hegemônicos que dominam por séculos a educação de surdos, esse estudo procurou problematizar a ideia de uma normalidade ouvinte em oposição a uma alteridade surda, os paradigmas dominantes na educação especial e nas políticas de inclusão escolar de surdos calcados no modelo da deficiência, apontando a necessidade de novas arquiteturas escolares com a participação das comunidades surdas nas decisões pedagógicas e na própria atuação em sala da aula. Abrir espaço para dar visibilidade a esses sujeitos teve esse significado político nessa pesquisa.

E aí talvez resida uma pequena contribuição dessa investigação que se propôs a analisar as representações acerca das línguas com as quais ouvintes e surdos convivem no contexto específico dessa escola de surdos. Os registros provenientes dos depoimentos e da sala de aula indicam o desconforto que todos experimentam em um contexto marcado por conflitos linguísticos e culturais. Até o momento, as práticas escolares têm dado à escrita o lugar de centralidade e parecem pouco permeáveis às diferenças linguísticas e culturais que constituem a surdez no que diz respeito às possibilidades de uma relação dialógica que permita a participação ativa dos atores na coconstrução de conhecimentos. Práticas hegemônicas não estão só na sociedade, mas também estão dentro da sala de aula representando escolhas que definem o que são os alunos, o que se espera deles e dos currículos traçados e praticados. (Erickson, 1996)

Se deslocarmos a surdez do paradigma hegemônico da deficiência tentando discutir os significados políticos da normalidade ouvinte, poderemos deixar de representar a língua de sinais como um problema e passaremos a compreender que os surdos vivem uma experiência visual do mundo. Entender a surdez como um outro modo de apropriação do mundo pode inverter a lógica dominante e nos permitir "captar no voo" (De Certeau, 2001) as possibilidades oferecidas nesse instante em que profissionais surdos começam a atuar e nos mostrar, como nessa pesquisa, outras forças que nos são estranhas, mas sem as quais dificilmente teremos chance de construir um ambiente mais produtivo e mais prazeroso de trabalho para todos.

Se nos deixarmos afetar pela alteridade surda que aqui reivindica e propõe, poderemos opor aos sinais uma *contrapalavra* (Bakhtin, 1979) que compartilhe com eles um projeto de reconstrução escolar.

E nesse sentido o que eu sugiro como saída, com base em toda a discussão travada até aqui, é que essa escola se engaje em projetos de formação e atuação de professores surdos. O difícil não são somente as palavras, como me disse um dos alunos participantes desse estudo, a questão é dar e tomar a palavra.

Para compreender o bilinguismo dos surdos e pensar em projetos de educação bilíngue, precisamos questionar as relações de poderes e saberes que têm fabricado o fracasso **na** e **da** educação de surdos. E nessa trilha investir na formação de professores surdos cuja importância vai muito além de recursos humanos facilitadores da interação entre ouvintes e surdos ou de ensinar a língua de sinais a ouvintes e surdos, único saber que lhes é autorizado até o momento. (Souza, 2002)

Não se trata de formar auxiliares dos professores ouvintes. Não se trata de adaptações curriculares como vem propondo o MEC. O que aponto, em consonância com vários autores, é que novas práticas escolares poderiam ser inventadas na/pela escola, que proporcionassem um ensino de qualidade aos surdos. Uma proposta renovadora de educação bilíngue para surdos não pode se limitar a simples aceitação da língua de sinais nas salas de aula ou a simples presença de profissionais surdos, em geral como auxiliares de *transmissão* dos currículos pensados por ouvintes na escola.

As professoras e pesquisadoras surdas Rangel e Stumpf (2004) propõem em artigo intitulado "A pedagogia da diferença para o surdo" uma série de itens como parte de um programa de formação de professores surdos que se constituísse em uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, apresentando outros caminhos para o ensino de língua de sinais, do português (em interface com o *signwriting)* e outras concepções curriculares que incluíssem tópicos como artes e movimentos surdos e cultura surda.

Desafiar os significados histórica e socialmente determinados sobre a surdez e os surdos e suas línguas de sinais parece ser a grande questão a ser enfrentada. Em outras palavras:

> *Escutar a demanda "desses grupos" e construir "com eles" uma escola "para eles" poderia ser um bom começo. Talvez com eles possamos romper com os sistemas emaranhados de verdades a que os saberes sobre a surdez (entendida como patologia) se vinculam; o que poderia significar abandonar as práticas disciplinares e de sequestro que esses sistemas de verdades legitimam. Estaria aí a fabricação de novas normas? Creio que esse pode ser o nosso temor, e portanto, o maior desafio a ser superado por nós.* (Souza, 2002, p. 143)

REFERÊNCIAS

AGAR, M. H. Ethnography reconstructed: the professional stranger at fifteen (cap.1) In: AGAR, M. H. **The professional stranger**: an informal introduction to ethnography. Academic Press, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1979.

_____ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CAVALCANTI, M. Metodologia da pesquisa em linguística aplicada. **Intercâmbio,** n.º 1, p. 41–48, 1990. (Parece que falta alguma coisa aqui. É uma revista? De onde?)

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

EMERSON, R. M., Fretz, R. I., SHAW, L. L. **Writing ethnographic fiednotes**. London: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and education quarterly,** vol. 15, n.º 1, p. 51–66, 1984.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In E. Jacob and C. Jordan (Eds.), **Minority education***:* anthropological perspectives p. 27–51. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London. New York: Longman Inc., 1989.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A .C. C, HARRISON, M. P. , CAMPOS, R. L.(org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, A .C. C, HARRISON, M. P. , CAMPOS, R. L.(org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. In: **Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos,** Rio de Janeiro: Ines, 1997.

MASON, J. **Qualitative researching** (cap. 1 e 2). Londres: Sage Publications, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. IN: **Delta,** vol.10, n.º 2, p. 329-338, 1994.

_____**. Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 a.

_____. Contextos Institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio,** vol. 5, pp. 3-14, 1996 b. (É uma revista?)

RANGEL, G. e STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS. R. L (orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Anais do seminário do INES:** Desafios e possibilidades na educação bilingue para surdos. Rio de Janeiro: Ed. Líttera Maciel, 1997a. p. 32–47.

_____**. Pedagogia improvável da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA S. e Vizim, M. (orgs.) **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

SOARES, M. **Linguagem e Escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, R.M. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., Campos, S. R. L. TESKE, O (org.) **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista espaço,** Rio de Janeiro: Ines, n.° 9, p. 38–45, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

Capítulo VI

Educação de surdos: entre a realidade e a utopia

Prof. Msc. Emiliana Faria Rosa
Unipampa/RS

Educar antes de o sujeito se conhecer e conhecer o mundo é mais fácil: Fácil de colonizar, de oprimir, de influenciar. Quando o sujeito surdo se desenvolve, percebendo o mundo ao seu redor, recebendo sua cultura, interagindo com o outro, ele se inicia na busca de conhecimentos que até então eram reprimidos, ele se libertará das amarras sociais e linguísticas que o rodeiam. Expandirá os conhecimentos que virão da educação, não só da educação de dentro da escola, mas também da educação que a vida oferece.

> *O surdo é o sujeito pertencente a uma comunidade que dispõe de uma cultura e uma língua, que, por vezes, são negadas ou oprimidas pela sociedade, São mais voltadas ao lado patológico que ao lado cultural e identitário do surdo.* (Rosa, 2009, p. 32)

Educação predispõe a um conjunto de fatores e indivíduos voltados para um único ponto: a relação ensino-aprendizagem. Tal relação é um dos fatores essenciais à formação do indivíduo surdo enquanto sujeito singular. É necessário lembrar que a educação está vinculada à cultura, à identidade e, primordialmente, à língua. No meio social, os conceitos citados anteriormente não devem ser somente teóricos, mas, sim, conceitos balizadores de opiniões, estratégias e elucidações sobre a educação de surdos no país.

O surdo ainda é visto como um sujeito à parte da sociedade – visão cultural que se manifesta em pensamentos e ações nos quais o normal impera e o surdo é mero sujeito a ser moldado a partir do que se quer e não do que ele mesmo deseja.

> *Qualquer escolha será sempre feita a partir de interpretações e representações que constituímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas*

> *formas de entender aquilo que somos e aquilo que o outro é.* (Lopes, 2007, p.8)

A escola pode vir a produzir saberes que orientam o "conserto" do aluno surdo, negando a existência do conhecimento de mundo e de si que este aluno possui, e que não serão especificamente iguais que os de qualquer outra pessoa. Tal negação evoca o que a escola quer, intrinsecamente ligada à sociedade, ignorando os conceitos de cultura e identidade existentes na diversidade humana.

O sujeito surdo será assim marcado como diferente e não participante do meio educacional como todo mundo: pensamento discriminatório no qual imperam mitos[17] de que a língua de sinais e o próprio surdo não são capazes de atribuição de significados, conceitos ou saberes essenciais ao desenvolvimento socioeducacional de cada um.

> *A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar, e assim, torná-los dóceis.* (Veiga-Neto, 2005, p. 84)

Tendo por base o pensamento de Veiga-Neto (2005), entende-se que a educação de surdos sempre foi alvo de políticas, sejam favoráveis ou não à sua continuidade. Usar o elemento colonizador é o mais prático método de controle do outro e, consequentemente, do aluno. Controle não só social, mas também do corpo do surdo, da língua, da cultura e da educação. O aluno surdo, pela visão patológica e colonialista, precisa ser consertado, controlado e esculpido pela sociedade como um bonequinho de massa.

Porém, isso não deve acontecer, visto que a identidade sociocultural deve ser escolhida pelo próprio sujeito e não pela sociedade, e os sujeitos surdos não devem ser bonequinhos de massa a serem moldados ao gosto da sociedade ouvinte, da família ou de quem quer que seja. São sujeitos aptos a escolhas, valores e capacidades como qualquer outro (Rosa, 2009).

É necessário que essa visão decaia e que o tal "bonequinho" que a sociedade vê, reaja mostrando que não é sujeito controlável, moldável, mas, sim, um sujeito social com características culturais e linguísticas que possibilitam a interação com o meio de forma espontânea. São essas relações

17 – Para melhor entendimento dos mitos sobre a língua de sinais, ver QUADROS, Ronice M. de. & KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29–37.

de poder e de resistência que moldam como deve ser a educação e, em consequência, a escola.

A língua de um povo não pode ser vista somente como meio de comunicação. Uma língua *era vista como um veículo de representação da realidade, como um meio de transporte [...]* (Sá, 2006 p. 42), e fundamental elemento de ligação entre o povo e sua cultura. Assim, a língua de sinais é intrínseca ao cotidiano do surdo e à cultura surda. Mas a língua de sinais, como todas as línguas, necessita de reconhecimento, e tal reconhecimento só se consegue em uma luta diária, na qual se ganha ou se perde constantemente.

Até onde se luta por uma língua? Lutar por uma língua é valorizá-la e colocá-la em um mesmo patamar de elemento/meio formador de um povo e unificador de uma comunidade, pois esta utiliza a língua como elo cultural, ampliando o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação essencial à interação. Ou seja: *Uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não a necessidades sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social* (Calvet, 2007, p. 26).

A necessidade de fundamentar uma língua de sinais gera conflito de interesses entre a sociedade falante de uma língua oral e a comunidade que deseja colocar a sua língua como língua efetiva e existente. Os usuários de uma língua, com a expansão desta, desejam o reconhecimento "oficial" para poder contar com o auxílio necessário ao ato comunicativo/informativo.

A Libras – Língua de Sinais Brasileira – nascida da língua de sinais francesa e modificada através do tempo pela comunidade surda do Brasil, é a língua natural da comunidade surda – uma língua visuoespacial. Reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas brasileiras, a Libras, é uma língua natural, que abrange regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias. É uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa. Além disso, possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo o acesso destes aos conceitos e conhecimentos existentes. Os usuários da Libras são os surdos, familiares, profissionais da área e todas as pessoas que convivem ou trabalham com surdos ou têm interesse por utilizar, pesquisar e aprender esta língua. As comunidades surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minorias linguísticas e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis – tem apoiado essa causa desde sua fundação. Há vários registros da luta dos surdos pelo reconhecimento da Libras, até a conquista de sua regulamentação.

Para ouvintes diversos, mas não generalizando, a língua de sinais e a cultura surda são limitadas, restritas, "faltantes", possuem poucas significações.

> *Para a educação especial, por exemplo, a língua de sinais dos surdos é e foi um problema, quando na verdade o que é problemático deve ser o discurso hegemônico que circula em torno da oralidade, da língua oral. Pergunta-se: por que essa modalidade foi supervalorizada? Quais processos sociais, históricos, políticos e culturais fizeram dela o objetivo excludente na educação dos surdos? [...] O que deve ser problematizado é a suposição da existência de uma identidade homogênea, de uma comunidade hermética.* (Skliar, 2003, p. 165)

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais é um processo ligado à descolonização de saberes que até então eram manipulados pelo restante da sociedade falante da língua oral. É preciso descolonizar o surdo e dar-lhe a possibilidade de interagir com o mundo usando a língua de sinais, possibilitando inúmeras associações culturais e linguísticas, possibilitando integrar-se naturalmente ao meio social. Para tanto, é imprescindível a naturalidade de poder usar a língua de sinais no espaço socioeducacional, de poder contar com ILS[18] na sala de aula, de participar de palestras, ou ainda de ter professores surdos ministrando aulas no meio educacional.

> *O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à lingua do Estado, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua lingua.* (Calvet, 2007, p. 85)

Para suprir tal necessidade é preciso que exista o elemento de ligação entre a política e o grupo linguístico que deseja possuir valorização linguística, uma vez que ambos os lados são indispensáveis ao desenvolvimento desse processo linguístico, podendo-se definir que o lado que oprime (a sociedade falante de uma língua oral) e o lado que é oprimido (a comunidade surda) andam lado a lado na busca de ideais, sejam eles opostos ou não. Ainda assim, uma língua só se expande se possuir

18 – ILS: Intérprete de língua de sinais.

autonomia para que isso ocorra, caso contrário, ela continuará descaracterizada e sem valor social como língua.

Atenta-se ao fato de que o processo de reconhecimento de uma língua não é curto. A aceitação de uma língua é baseada na propagação/difusão da mesma. Visualizar o uso da língua de sinais é um meio de tal difusão acontecer. A língua se propaga pelo homem, mas não dependente deste. Calvet diz que *são as línguas que existem para servir aos homens, não os homens para servir às línguas* (2007, p. 9–10).

A língua de sinais iniciou o seu processo de reconhecimento como língua oficial da comunidade surda brasileira há mais de vinte anos, mas, para validar este reconhecimento oficial, é necessário que haja a influência da sociedade, da família, do sistema educacional, e do próprio surdo que assume a sua identidade. Em outras palavras: sociedade, família, educação e o próprio surdo são pilares essenciais para a o reconhecimento e a descoberta de si e do mundo que rodeia o sujeito social. Estes são os quatro pilares existentes no cotidiano do surdo em relação à descoberta de si, da sua (s) identidade(s) e da cultura surda. (Rosa, 2009)

No Brasil, o começo do reconhecimento da língua de sinais e da educação do surdo é datado pela fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - Ines), por meio da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857 (Rocha, 2007).

Interesses políticos sempre influenciaram para que a língua de sinais e a educação de surdos fossem ou não valorizadas. Dar o *status* de língua à língua de sinais é ceder poder: poder de dizer não, de mudar, de apontar caminhos, de querer, de propor. Poder de escolha, poder de ser, firmando o sujeito surdo como sujeito social pertencente a uma comunidade e como conhecedor de seus direitos e deveres. O conhecimento modifica o ambiente ao redor, pela língua e cultura que domina/usa, e pelas quais é valorizado, afinal *o conhecimento não pode se opor ao poder, nem é exterior a ele; o conhecimento é parte do poder.* (Sá, 2006, p. 60)

Percebe-se, então, que uma organização da política linguística dá segurança à sociedade e aos indivíduos que nela habitam. Porém, como atribuir segurança se, por vezes, a língua que se usa, e que se tem por primeira língua, não é reconhecida pela maioria dos pilares descritos acima? Por isso a necessidade da luta constante da comunidade surda pelo fortalecimento político e linguístico da língua de sinais; ela inclusão de elementos comprobatórios da existência da língua de sinais no meio educacional, no social e no familiar.

Compreender a língua de sinais e sua fundamental importância para a cultura surda é a base de entendimento da educação de surdos. Muitos conceitos revelam que a escola prepara para a vida, mas para qual vida os alunos surdos estão sendo preparados? A escola inclusiva e a escola específica de surdos preparam da mesma

forma? Quais os prós e os contras de cada uma? Questões como essas fizeram e fazem parte da educação do surdo no país e não possuem resposta definitiva.

No Brasil, a educação de surdos foi marginalizada pela sociedade como algo supérfluo o que só diminuiu com a vinda de Huet.[19] Mas, essa desvalorização não acabou, e mesmo com o avanço com a vinda deste professor ao Brasil, afinal passou-se do zero para um grau acima - mas o surdo ainda era visto como elemento à parte, que não necessitava de educação.

A escola para surdos era vista como um "depósito" de crianças e jovens, como algo muito longe de um sistema educacional. Com o passar do tempo e com muita dificuldade, a mesma escola (Ines) começou um processo de reconhecimento, até que chegou ao *status* atual de centro de referência na área da surdez no país.[20] Mas, este reconhecimento leva a pensar na construção de uma escola específica para surdos, uma escola que *possibilite trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo, trocas que possibilitem às comunidades manifestarem sua própria produção cultural e sua forma de ver o mundo* (Sá, 2006, p. 81).

Educar o aluno surdo em uma perspectiva atual é fazer valer, mesmo que em parte, os direitos de cada sujeito surdo, como cidadão e como parte de uma sociedade. Essa "validação" é destacada pelo conjunto de leis[21] - sobre a língua, sobre os direitos e sobre a acessibilidade – que apontam a prática de muitas ideias que sempre foram alvo de luta pela comunidade surda.

Atualmente, o que consta das principais políticas educacionais brasileiras é a educação inclusiva, pelas quais todo e qualquer aluno deve estar na sala de aula regular, sem distinção de sua especificidade. Mas, isso significa negar a singularidade educacional. Em uma escola inclusiva é mais fácil inserir um aluno cadeirante, um aluno cego... Mas, e o surdo? Ele terá

---

19 - E. Huet era um professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Nascido em Paris em 1822. Ficou surdo aos 12 anos de idade depois de ter contraído sarampo. Mudou-se para o Brasil em 1852 a fim de abrir uma escola para surdos no país; escola esta que foi vinculada ao Colégio Vassiman no Rio de Janeiro por volta de 1853 (Rocha, 2007). O colégio Vassiman foi caracterizado como inclusivo até Huet redigir o pedido, a D. Pedro II, de um local específico aos surdos, que já eram em número acima da capacidade da sala onde lecionava. Porém, outras versões históricas datam o vínculo entre D. Pedro II e Huet somente em 1855, ou, outras, em 1857, ao criar o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que teria futuramente o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

20 - O centro de referência hoje é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) situado no Rio de Janeiro.

21 - As duas principais leis que se referem à língua de sinais brasileira são: Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf; acesso em 17 de junho de 2009) e o **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que regulamenta a Lei n.º 10.436 (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm; acesso em 17 de junho de 2009).

suas necessidades linguísticas respeitadas por esse sistema de ensino? Ou haverá a tentativa de "normalização"?

> *Reconhecer a diferença não no sentido de igualá-la à diferença de outros grupos, em uma tentativa de "acabar" com a diferença – ou seja, tentando "normalizar" os surdos – nem mesmo no sentido de dizer que eles sofrem as mesmas limitações e restrições a que estão submetidos outros grupos minoritários dominados, oprimidos, mas firmando um "reconhecimento político" da surdez e dos surdos.* (Sá, 2006, p. 25)

Além de precisar de professores capazes, como qualquer outro aluno, o surdo tem em questão uma singularidade; a língua. Esta - a língua de sinais - não estará acessível a todo e qualquer professor e a toda e qualquer escola. Cabe à escola a visível necessidade de disponibilizar as duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa, para o corpo docente e o discente.

A educação do surdo se apresenta, nesse contexto, como algo a ser desenvolvido a ponto de possibilitar o processamento socioeducacional do surdo de maneira natural e em tempo hábil. Mas, a educação ainda apresenta aspectos não solucionados de antigos problemas persistentes nos dias atuais, como; a língua de sinais vista como língua de apoio e não como língua do surdo, professores não capacitados, falta de intérpretes...

A educação que os surdos desejam é baseada no respeito à língua de sinais, à cultura surda e a interação entre o aluno e o meio social. Observa-se, em consequência a esses conceitos, que, ao *contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo -, pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos* (Wrigley citado por Ramirez e Masuti, 2009, p. 39).

A comunidade surda, então, tentando melhorias, gera projetos e propostas, como a conhecida *Carta de Porto Alegre: a Educação que nós Surdos Queremos*. Esta carta foi elaborada pela comunidade surda durante o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre no ano de 1999, propondo mudanças significativas na Educação dos Surdos, enfatizando os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. Dez anos, depois os antigos dilemas permanecem atuais, assim como foi dito e reivindicado na Carta.

Embora se tenham algumas das propostas já visíveis no cotidiano escolar, algumas, entre muitas destas sugestões, ainda não foram colocadas em

prática, e várias delas nem são conhecidas pela sociedade e/ou pelo governo. Ao criar uma lei, como a da inclusão, o governo coloca como prioridade a sua própria visão, esquecendo-se da realidade. Algo ilusório, que não existe de fato, em raras ocasiões pode vir a ser conquistado. Por isso a lei atual parece não se encaixar com o que se vive, diferenciando-se entre o real e a utopia.

Se a escola proposta e desejada pelo governo, a escola inclusiva, não vai bem, o caminho mais fácil, e de comum acordo, para o sucesso da educação dos surdos seria uma escola na qual o surdo e a língua de sinais fossem prioridade. Uma escola específica para surdos, na qual a cultura e a língua fluíssem e o aluno pudesse se sentir parte do meio educacional, tal como aponta a Carta de Porto Alegre (1999).

> *Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda.*

Ter-se-ia uma escola de surdos como um elo entre a família, a sociedade e o próprio surdo, pensando assim nos pilares de formação identitária e cultural do sujeito surdo (sujeito aqui entendido como um indivíduo possuidor de elementos culturais que o diferenciam na sociedade e o igualam em uma comunidade). A questão é que essa escola específica para surdos está sendo substituída pela escola inclusiva, na qual os valores são outros. Porém é preciso que:

> *Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.* (Carta de Porto Alegre, 1999).

Afirmar que o surdo não precisa de uma escola específica ou de classe especial é o mesmo que afirmar que a descoberta de um aluno surdo na escola regular é natural e sem dificuldades ou barreiras. Mas, a existência de alunos surdos ainda é ofuscada, reprimida e contida pela negação da existência de uma vida para além dos muros em que colocaram os surdos. Muros que rodeiam, segregam, impedem este ser de buscar campos abertos e ventos de renovação. Pode-se alegar que isso não existe e que nada impede o surdo de

encontrar-se; mas onde estará essa afirmação na realidade vivida pelo surdo na sociedade que o rodeia?

Ao descobrir-se como parte de uma cultura, o surdo se manifesta, e movimenta o que existir ao seu redor e no seu interior. A história de um surdo é a história de muitos. É a história de uma comunidade que luta desde sempre pela queda do muro que a segrega e impede que os ventos da valorização penetrem nos campos em que habitam. É uma história de luta pela valorização linguística, lutando contra as amarras da opressão à língua de sinais, e contra a imposição da língua oral.

A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) fala do ensino de uma língua – a língua portuguesa. Se se quer respeitar outras línguas, como a língua de sinais, precisa-se mudar a lei e abolir ou diminuir a obrigação do ensino da língua portuguesa como primeira língua. A língua deve ser observada como objetivo político fundamentado no conhecer.

Ao se propor a inclusão do surdo, coloca-se à margem questões como: a escola está apta para a inclusão do educando surdo? o professor tem o conhecimento da Libras, assim como todo o corpo docente e discente? os métodos de ensino estão de acordo com as necessidades deste alunado? Obviamente o corpo discente não terá conhecimento da língua de sinais, exceto em raros casos e, por muitas vezes, o próprio corpo docente nem a conhece. Porém observa-se que:

> *A circulação de uma outra língua em sala de aula, ou a presença de outra língua na escola, não garante um bilinguismo forte, ou seja, uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de serem usadas por professores e alunos sem discriminação.* (Arantes, 2007, p. 31)

O que se observa é que a inclusão acontece sem levar em consideração a cultura surda, fazendo com que o aluno surdo tenha como objetivo igualar-se à cultura ouvinte. E quando se trata de educar, pensa-se primordialmente na escola. Escola com professor, lousa, livro, aluno e... intérprete? Por que não? Ao se pensar em educação nada pode ser deixado de lado, muito menos quando se trata de educação de surdos.

A escola regular que somente possui alunos surdos para seguir a lei transforma-se em escola inclusiva por obrigação, gerando dificuldades ao alunado. É possível que só tenha apenas um aluno surdo em uma sala de/

com outros 40 ouvintes (ou mais). Em classes regulares que possuam surdos, deverá haver ILS, como a lei ordena, mas nem sempre isso é cumprido.

Caso o ILS não esteja presente (a lei expõe que, na inclusão do surdo, há a necessidade do intérprete, mas há escolas que não possuem este profissional), o aluno precisará se utilizar da leitura labial[22]- o que por vezes dificultará ainda mais o aprendizado -, uma vez que o professor dificilmente irá sinalizar e lecionar ao restante da classe ao mesmo tempo.

É necessário lembrar que o intérprete, em várias ocasiões, será visto não só em seu papel de intérprete mas também como professor do surdo - o que é uma ideia errônea e contraditória ainda existente em uma sociedade que não conhece o papel do intérprete. Muitos denominam este profissional por "intérprete", mas o tratam como professor. O professor do aluno surdo será o mesmo professor do restante da classe: não deverá haver distinção, e não é tarefa do intérprete ministrar aulas aos surdos.

Embora a escola inclusiva tenha, em alguns casos, anteparos para auxiliar o professor, como professores intinerantes, ILS, programas de capacitação continuada etc., é preciso observar que o professor não é um polvo com vários braços/tentáculos, que se debatem para atender e lecionar a uma diversidade de alunos. Não há como atender, sem capacitação e informação, a uma demanda de alunos com especificidades.

> *O papel do educador é de extrema relevância para o aprendizado-significativo do aluno surdo, através do uso de metodologias adequadas à sua realidade, utilizando a primeira língua - Libras, além dos mais variados recursos de comunicação e o ensino da segunda língua (português). Contudo, uma grande parte do professorado da classe inclusiva em redes de ensino, sequer conhece ou ouviu falar da Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta ainda mais o processo satisfatório da inclusão para os surdos* (Carta de Salvador, 2006).

Após essa leitura, podemos perceber a utopia da educação inclusiva, visto que uma educação de qualidade somente existirá se a relação ensino-aprendizagem for facilitada e estimulada por ações conjuntas entre escola, professor e atuação política favorável ao alunado surdo - mas isto não é visto abrangentemente na educação atual.

22 - Leitura labial: meio pelo qual o surdo lê os lábios de outra pessoa para entender o que ela quer informar.

Depois do evento no Rio do Grande do Sul, outros Estados, baseados na Carta de Porto Alegre, manifestaram-se concordando e complementando de acordo com suas necessidades. A Carta de Porto Alegre, para a educação do surdo, é um marco na luta por melhorias e aceitação linguística. Mas ela por si só não modifica concepções. A contínua manifestação da comunidade surda, e o desenrolar das políticas educacionais e linguísticas, são essenciais para melhorias.

No ano de 2007, o MEC propôs a *transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais para surdos") em centros de atendimento educacional especializado* (Sá, 2007), além de optar por não criar novas escolas especiais. Porém, o MEC parece ignorar os benefícios da escola específica para surdos, uma vez que pesquisas sobre surdos no Brasil demonstram que:.

> *[...] escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão de sinais da Libras. Ora, se escolas para surdos que ministram ensino em Libras produzem competências significativamente superiores, não só em Libras como também em Português, então só se pode concluir que a política de descontinuação dessas escolas está em franca discordância com a evidência científica do que é melhor para as crianças e jovens surdos, e precisa ser questionada por qualquer um que zele pelo futuro da criança brasileira.* (Sá, 2007)

Percebe-se que, se em um ano o governo cede algo em relação à educação de surdos e à língua de sinais, no outro retira o que deu; sendo assim, indaga-se: para que insistir em um modelo educacional que não gera desenvolvimento, ou pouquíssimo deste, e é, numa perspectiva atual, idealizado? É o mesmo que insistir em uma utopia que dificilmente sairá do imaginário para uma prática social real, na qual o aluno surdo seja o ator principal da educação.

Portanto, é preciso lembrar o papel da escola como elemento difusor de saberes e conceitos, visando à propagação da ideia de que o sujeito surdo precisa de uma escola na qual não seja um à parte, mas sim, parte do conjunto socioeducacional. Como revela Veiga-Neto, ao comentar as ideias de Foucault:

> *Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular poderes que*

> *aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.* (2005, p. 17-18)

Negar uma educação digna ao aluno surdo é o mesmo que negar seu direito constitucional de igualdade, educação e cidadania. Exigir que todo e qualquer aluno surdo frequente uma escola inclusiva é oprimir, colonizando o sujeito surdo de modo que ele aceite a cultura ouvinte como única e insubstituível.

É preciso que haja espaço para uma pedagogia sem fronteiras visando ao presente, ao futuro e à necessidade de diferenciação dos sujeitos sociais - uma escola sem barreiras, na qual o surdo se destaque por sua cultura, língua e identidade e não por ser visto como um necessitado, com a possibilidade de dar ao surdo livre escolha de sua educação. Independentemente de ele escolher a escola específica ou a escola inclusiva, o que importa será seu aproveitamento educacional, linguístico e a expansão da língua de sinais na comunidade surda e na sociedade a que esta se vincula.

A escola inclusiva por si mesma não existe, é a sociedade quem a molda, organiza e faz dela uma referência educacional. Educar é tarefa contínua e não se reserva somente à escola. A vida na sociedade em si representa um grande aprendizado e cabe a todos a luta por melhoria na educação, não só do sujeito surdo, mas também de toda uma sociedade.

Na educação de surdos muito se aponta, contudo aparentemente se esquece do principal: a participação do próprio surdo no constituir de sua educação. O sujeito surdo deve ser lembrado não só como o aluno presente e a ser educado, mas também como membro real desta educação.

Quando isso acontece, coloca-se o surdo como o outro da educação (Skliar, 2003), como um sujeito a ser anulado, apagado, o que já não é de todo aceito, e as reformas pedagógicas procuram outras formas para educar sem dar extensão ao abandono ou à opressão. Educar surdos é potencializar, dando conhecimento ao sujeito surdo, de modo que ele se desenvolva. Ou seja;

> *A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é [...] um ponto de partida para uma reconstrução política [...] e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania.* (Skliar, 2005, p. 29)

Pela falta de educação específica, de contato com outros surdos, por falta de estímulo familiar ou por não ter conhecimento do que a cultura surda e a língua de sinais representam, a educação do surdo apresenta problemas e desafios. Deve-se respeitar o direito do surdo, aceitando sua língua e sua cultura; atentar para a necessidade de fornecer ao surdo as condições fundamentais ao seu desenvolvimento (Rosa, 2009). Isso porque educar é transformar o indivíduo em sujeito único, possuidor dos conhecimentos necessários para a vida diária e de uma identidade própria dentro da sociedade em que vive.

Os desafios acima citados não são poucos; desafio de abrir as portas para novas possibilidades e caminhos que as mudanças constantes trazem; desafio de olhar o outro como a si mesmo. Educar é, antes de tudo, uma questão de fazer lembrar, lembrar do que se conhece e de quem se é. Lembrar que o outro é parte de nós mesmos.

Educar o surdo em um mundo no qual a realidade e a utopia se entrelaçam, no qual o que se dispõe e o que se deseja se esbarram - isto é tarefa contínua. Não será impondo leis e decretos que se terá uma educação de qualidade. A qualidade na educação virá principalmente pela palavra *respeito*. Respeito linguístico, cultural, identitário e social. Atendendo e entendendo o sujeito surdo como sujeito de si, de sua língua e cultura, a sociedade conseguirá, juntamente ao sujeito surdo, promover mudanças socioeducacionais essenciais e libertadoras.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação de surdos.** São Paulo: Summus, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARTA DE PORTO ALEGRE. **A educação que nós, surdos, queremos.** Porto Alegre, 1999. Disponível em http://www.gipesrs.hpg.ig.com.br/cartaportoalegre.html. Acesso em 17 de junho de 2009.

CARTA DE SALVADOR. **A educação que nós, surdos, queremos e temos direito.** Salvador, 2006. Documento elaborado pela comunidade surda da Bahia a partir do Encontro de Surdos na Bahia, realizado na Reitoria da Universidade Federal

da Bahia (UFBA) em 2 de novembro de 2006. Disponível em www.eusurdo.ufba.br/.../educacao_surdos_querem.doc. *Acesso em 17 de junho de 2009.*

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAMIREZ, Alejandro R & MASUTTI, Mara L. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue:** uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

ROCHA, Solange. **O Ines e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: Ines, 2007.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si:** a busca pelo fortalecimento das identidades surdas. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SÁ, Nídia Regina L. **Carta aberta ao MEC.** Salvador, 2007. Disponível em www.eusurdo.ufba.br. Acesso em 15 de novembro de 2010.

_____. **Cultura, poder e educação dos surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **A pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Capítulo VII

A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível

Profa. Dra. Maria Cecília de Moura
FACHS e PUC/SP

Quando se fala de escola para Surdos, muitas imagens, ideias, pré-conceitos e preconceitos veem à mente. De que escola está se falando? De uma escola especial? De uma escola que irá ajudar a segregar o Surdo da sociedade majoritária? De uma escola que não será capaz de cumprir seu papel de educar, letrar e transformar os Surdos em cidadãos aptos a usufruírem de seus direitos e deveres? Deve-se tentar compreender o que se encontra subjacente às escolas que já foram propostas e àquelas que se propõem nos dias de hoje.

Como a escola pode cumprir o seu papel? De tantas formas diferentes, mas sempre se baseando numa premissa básica: ser capaz de se comunicar com seus alunos. De que forma a escola seria capaz de socializar, promover o desenvolvimento cognitivo, ampliar habilidades linguísticas orais ou escritas se não houver uma língua a ser partilhada? É óbvio que, para as crianças ditas normais, ouvintes e sem outros déficits, se tem como garantido o desenvolvimento da linguagem. Ainda assim, espera-se que a escola possa ajudar na ampliação linguística, trabalhando com diferentes gêneros discursivos, propiciando o desenvolvimento de linguagem em suas diferentes esferas. Além disso, sabe-se que a linguagem será responsável pela organização da criança no mundo. Será na e pela linguagem que a criança poderá se constituir como sujeito, podendo se comunicar com os outros, com ela mesma, sendo assim capaz de criar um universo próprio de conhecimento a ser partilhado com todos os que com ela convivem. Será essa construção linguística que lhe permitirá ter acesso ao conhecimento e se compor como sujeito social. Essa não é uma tarefa fácil nem rápida.

Apesar de a criança apresentar um desenvolvimento de linguagem estupendo nos primeiros anos de vida, esse desenrolar da linguagem continua por muitos anos, até a vida adulta, em que a criança sofistica suas formas linguísticas, atualizando seu vocabulário, desenvolvendo os aspectos pragmáticos gramaticais da linguagem. E a escola irá ajudar nesse

processo. Será pela linguagem que o/a professor/a possibilitará o acesso ao conhecimento, a ampliação de noções sobre o funcionamento do mundo e das relações interpessoais.

O papel de desenvolvimento de linguagem não está restrito à escola e nem se inicia na escola para as crianças ouvintes. Esse desenvolvimento se dá desde o nascimento (para alguns até antes do nascimento - Northern J, Downs M., 2002) e, para que ele aconteça, é necessário que exista um ambiente estimulador e rico. A criança, ao escutar e ao se relacionar com os outros significativos, apreende o mundo de linguagem de uma forma incrivelmente rápida de forma a poder estar apta a se comunicar de forma fluída e inteligível aos seis anos de idade. Como dissemos acima, esse processo continua por muito tempo ainda, mas as bases, sejam elas relacionadas à gramática, sejam ao vocabulário e, mais importante ainda, à pragmática da língua, devem estar estabelecidas nessa idade.

Num primeiro momento, é a família que cumpre esse papel, realizando a sua função de socializadora primária da criança (Berger, P.; Luckman, T., 1973). Nesse momento, é a família que estabelecerá os valores, as normas de funcionamento na sociedade e possibilitará que a criança se torne membro da sociedade, mas, após alguns anos (e isso depende muito da organização social onde aquela criança está inserida), a escola começa a tomar parte do processo e ter um papel importante. É a socialização secundária intermediada por várias situações de vivência que estabelecerá formas outras de o indivíduo se comportar no mundo, e isso pode ocorrer em diversos momentos da sua vida, mas o agente maior desse processo se encontra na escola, na primeira infância, em nossa sociedade.

Não serão apenas os professores que terão um papel importante nessa socialização secundária. Todos os elementos que estejam em lugar significativo para a criança terão um papel de destaque para, além de construir conhecimento, passarem valores, normas e formas de se interagir no mundo. Podem ser os funcionários da escola, professores de outras séries, colegas da mesma ou de idades diferentes. Todos estarão contribuindo para que o universo da criança se amplie e para que as normas sociais sejam estabelecidas. Mais tarde, essas mesmas crianças serão, por sua vez, agentes de formação e de modificação para outras crianças, numa situação de trocas e de transformações.

Agora, para que isso possa vir a acontecer, é necessário que exista uma forma de comunicação comum para ambas as partes: a criança que busca informações e formas de estar no mundo e o outro que lhe é significativo

(Vygostsky, 1993). Essa díade, que pode ser composta de diferentes pares no decorrer do processo, até mesmo do dia, tem que compartilhar a mesma língua. As trocas só poderão ser realizadas de forma a poder constituir os sujeitos se houver possibilidade de compreensão por ambos. Novamente, para a criança dita normal, ouvinte, isso não é um impedimento, a não ser em situações muito específicas em que a criança não fala a mesma língua da comunidade maior e dominante linguisticamente. O que acontece com crianças Surdas? Ou mesmo com aquelas que apresentam uma perda auditiva que lhes prejudique a compreensão total do que é falado?

Imagine todo o universo que se abre a uma criança dentro da escola comum. Ela conhece novas pessoas, mais velhas, mais novas, em diferentes funções. Para a criança Surda, isso pode representar um pesadelo (Vergamine, 2003). Por mais que ela se esforce, por mais que ela deseje, mesmo usando aparelhos auditivos, tentando fazer leitura orofacial, ela não consegue compreender o que é dito a seu redor. Ela perde informações, ela não sabe se é hora de escrever, comer, sair para o recreio. Ou melhor, ela aprende, mas não pela língua. Ela aprende olhando os colegas à sua volta e tentando imitar o que eles fazem. Ela não aprende pela forma normal de todas as pessoas, compreendendo o que é dito. Sua compreensão fica restrita a atos e a fatos observáveis, o resto não pode ser percebido, vivenciado e colocado em palavras que lhe serviriam para depois reviver os fatos, estudá-los, recriá-los, para que pudessem ganhar outros e novos significados de acordo com situações em que ela novamente viveria fatos semelhantes. Enfim, a criança Surda tem limitada a sua possibilidade de criar um mundo de linguagem que lhe permita estar na língua, viver a língua e criar um complexo mundo de sentidos e de relações. Ela fica com o que lhe é possível do mundo concreto que observa e terá como resultado algo que é conhecido por aqueles que lidam com a surdez e o indivíduo Surdo: ela será tida como alguém que lida com as questões do mundo de forma concreta. Isso não é novidade. Já aconteceu antes. Podemos encontrar referências a isso na obra de Myklebust (1964) que considerava o Surdo com pensamento concreto, numa visão de patologização da surdez. Mas, é o Surdo que é concreto ou são as condições de aprendizagem que lhe são apresentadas que fazem com que isso aconteça?

O que possibilita que uma criança que vive suas experiências iniciais como apenas reais se vivenciadas passe para um nível de simbolização que lhe permite viver situações sem ter que experimentá-las? A linguagem contida em situações de comunicação e de relação significativas para ela. Ninguém precisa se esforçar para compreender que isso está presente na vida de

qualquer criança. Em contrapartida, para o Surdo essa não é uma realidade presente, muitas vezes nem em casa, e muito menos na escola se a proposta de escolarização segue o modelo de inclusão, pelo qual a escola deveria se adequar às necessidades das crianças. Mas, como fazê-lo? Mais importante ainda, como está sendo feito? É verdadeiramente propiciado aos estudantes Surdos condições de aprendizado e de comunicação reais? O estudante Surdo tem condições de aprender num contexto educacional de inclusão aos moldes do que está sendo proposto no Brasil?

Para podermos entender isso um pouco melhor, vamos nos debruçar sobre duas realidades já estudadas: uma referente ao aluno Surdo na Universidade e outra sobre alunos Surdos no ensino médio. Iniciemos pelo segundo.

O trabalho de Sudré (2008) nos traz a realidade vivida por estudantes Surdos egressos de uma escola para Surdos e que passam a frequentar uma escola que se propõe a incluí-los numa escola pública comum (ensino médio). Ela nos relata que esses alunos, apesar de estarem incluídos numa escola que está acostumada a receber alunos Surdos, não têm nenhuma estrutura real de apoio para aprenderem. Os serviços estão lá disponíveis; não é na ausência de serviços que se vê a falta, mas na forma de funcionamento em que a língua que serviria de ponte entre o professor e o aluno não está presente. Sem língua, como os alunos podem aprender o que se diz sobre literatura? Sem língua, como os conceitos poderiam ser absorvidos e passar a fazer parte do conhecimento que esses alunos deveriam ter por estudarem? Vejamos um exemplo colocado pela autora (Sudré, op. cit., p. 80, 81) em que a professora tenta explicar sobre o Romantismo (Sólon e Sara são os alunos Surdos):

> ***1 – Profa. Lígia:*** *Antífona - Cruz e Souza, Romantismo -1836/1881, Parnasianismo - 1881/1893, Simbolismo -1893/1902 uma flor desenhada. (escreve na lousa dividindo-a em cinco partes e colocando uma informação em cada parte) Romantismo, 1836/1881. O que era importante? Amor (escreve em um caderno que levou para apoiá-la)*
> ***2 – Sara****: Por que precisa falar? Precisa falar.*
> *(provavelmente uma tradução equivocada da aluna do português para Libras)*
> ***3 – Sólon****: Desculpa.*

(provavelmente se desculpa por não poder ajudar com o vocabulário. Veremos que várias vezes a aluna confirma com o aluno sua versão do que lê)
***4 – Profa. Lígia**: (Junta as mãos em um sinal semelhante a "também" e aponta o olho. Em seguida bate no peito, simulando o pulsar de um coração).*
*5 – **Sara**: Gostar*
*6 – **Profa. Lígia**: sentimento, flor. (escreve no caderno)*
*7 – **Sara:** O perfume da flor é bom.*
*8 – **Profa. Lígia**: (Faz uma mímica em que retira algo do peito e oferece aos alunos). Flor. (aponta desenho na lousa)*
*9 – **Sara:** Ah tá! Dar flores.*

O que se verifica aqui é uma total falta de comunicação, a impossibilidade real de troca de qualquer tipo entre a professora e os alunos, tendo o conteúdo sido reduzido a algo em que o significado inicial perdeu totalmente a sua ancoragem e o que se vê é uma imitação de um jogo comunicativo. A autora (Sudré, op. cit.) chama a atenção para a dificuldade da construção de significados partilhados e comuns entre a professora e os alunos. A professora não domina Libras, mas acha que alguns Sinais podem ajudar na transmissão do conteúdo da aula. Ela tenta também a escrita. Um colega que tem algumas noções básicas de Libras procura ajudar, mas o que se vê no final é que aquilo que era proposto (ensinar, trocar conhecimento) não acontece. Um conceito difícil e profundo como o Romantismo na literatura se reduz a "dar flores".

Vejamos outro exemplo (Sara e Selma são alunas Surdas):

***211 – Profa. Lígia:** (...) Simbolismo (...) a **i**ndefinição e a claridade no começo e nós vamos tirar do texto palavras que justifiquem isso. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) Faz uma mímica com a mão que parece um lento tchau. (escreve na lousa) "Claro" e um enorme ponto de interrogação. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) aponta para os olhos, aponta para a janela. Segura o tecido da própria blusa, aponta roupas brancas dos alunos e articula: Claro.*

Toca o sinal. Os outros alunos levantam-se e começam a sair os Surdos não saem.

***212 – Sara, Selma:** Claro.*
***213 – Alunos:** (...) (Todos falando ao mesmo tempo)*

> ***214 – Profa. Lígia****: Esse é o 2.º G. (escreve na lousa)*
> ***215 – Sara:*** *Pergunta, pergunta, pergunta.*
> ***216 – Profa. Lígia:*** *(escreve na lousa) claridade, claro, branco.*
> *Professora, eu encerrei. (para a pesquisadora)*
> Alunos Surdos saem.

Sudré analisando esse fragmento diz:

> "A formação dos conceitos científicos – que a professora tem como objetivo nessa aula – não pode prescindir na interação, de reflexão consciente para posterior internalização (Vygostsky, 1934a/1993). (*op. cit.*, p. 100)

Concordamos com a autora e acrescentamos que, sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído, e o que pode acontecer é as partes envolvidas (no caso a professora e os alunos Surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo. Ou dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina. Um conceito tão importante como "claro" que significa no contexto apresentado "aquilo que não deixa dúvida" é reduzido ao contrário de "escuro", chegando a se aproximar a um conceito de cor.

O que se pode observar também é o desespero da professora que tenta valentemente passar para os alunos o conteúdo da aula, mas que se mostra completamente impotente frente à tarefa que lhe é colocada à frente. As tentativas que ela faz se relacionam a procurar completar turnos de comunicação, procurando levar algum tipo de conhecimento, qualquer um, aos seus alunos. Isso nos leva a pensar e desejar esclarecer questões relacionadas à parcela de culpa que se deve, ou não, colocar no professor.

Na situação acima, verifica-se que a falta de uma língua comum impossibilita a atuação do professor. Qual seria a solução para essa questão? Duas possibilidades se colocam: uma relacionada ao aprendizado de Libras pelo professor e a outra relacionada à colocação de um intérprete na sala de aula.

Sabemos que, atualmente, muitos professores são incentivados a realizar cursos de Libras promovidos pelos governos do estado. Alguns o fazem, outros não. O que se sabe que acontece na maior parte das vezes é que

esses cursos, quando efetivos, possibilitam uma comunicação básica entre o professor e o aluno (Oliveira, Moura, 2008). Além disso, basta olharmos os exemplos acima para verificarmos que a necessidade de um professor vai muito além do que um curso básico pode propiciar. Não quero dizer que os cursos não devam ser ministrados e que eles não ajudem na comunicação básica com os alunos, o problema é que o governo, por desconhecimento, talvez, considere que seu papel está feito e que o problema está solucionado.

O problema não está solucionado. O indivíduo Surdo, como qualquer outro indivíduo, precisa de uma comunicação completa, precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma completa. Não há outra forma de aprender, não há outra forma de se poder obter conhecimento. Fingir que a comunicação se deu, como vimos nos exemplos acima, é perpetuar uma situação de total incoerência. O trabalho de Ferreira, C. L.; Santos, M; Moura, M.C.; Campos, S.R.L. (2008), que avalia a inclusão de crianças Surdas no ensino regular, mostrou que os próprios professores não se sentem preparados para atuar com os alunos Surdos incluídos e quem melhor do que os próprios professores para prestarem seu depoimento sobre isso? As autoras concluem que:

> *A partir deste estudo, verificamos que em relação ao aspecto social, pode-se dizer que tenta-se fazer com que o Surdo esteja realmente incluído, mas no que se diz respeito ao âmbito educacional, a inclusão não acontece como prescreve a legislação brasileira, pois os professores não recebem a capacitação adequada para atuar com o aluno Surdo na sala regular, e os próprios docentes não acreditam estar preparados para essa função.* (p. 5)

Por outro lado, existem escolas que colocam o intérprete de Libras na sala de aula. Consideremos essa situação. Para tanto, vamos nos basear no trabalho de Moura e Harrison (no prelo). Após um ano de trabalho avaliativo com alunos Surdos, intérpretes e professores universitários, pode-se perceber que os alunos não são verdadeiramente incluídos na Universidade. Os achados desse estudo corroboram o que a maioria dos Surdos relata sobre a sua experiência na Universidade. Isso vem em decorrência de se considerar, de forma ingênua e simplista, que a simples colocação do intérprete na sala de aula resolve o problema do Surdo. Nenhum outro componente é considerado como, por exemplo, a necessidade de se esclarecer ao professor o que significa ter um aluno Surdo (ou mais que um) na sala de aula. Não se pensa que o

próprio grupo necessita ser sensibilizado para poder receber de forma adequada o colega Surdo, e, por último, o próprio aluno Surdo não recebe nenhuma preparação para saber como utilizar o serviço de intérprete e para saber como fazer valer os seus direitos de aluno incluído no sistema escolar. Para todos aqueles que trabalham nesse sistema de ensino, fica a imagem de que basta o intérprete, porque afinal a língua estará sendo contemplada.

Harrison e Nakasato (2006) analisando as questões ligadas ao Surdo na Universidade nos dizem que:

> *A universidade, como um dos centros privilegiados de saber, deveria estar atenta às questões da diversidade e à necessidade de se tomar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais.* (p. 72)

Vê-se que o que deve ser contemplado não se relaciona apenas à questão da língua, mas diz respeito às práticas sociais. O Surdo de uma forma geral não vê contemplada nenhuma de suas necessidades, e se perpetuam o não aprendizado e as dificuldades enfrentadas pelo Surdo.

Segundo Moura e Harrison (op. cit.) existe a necessidade de grande envolvimento de todos os atores que atuam na educação do Surdo:

> *Parece-nos importante salientar que a verdadeira inclusão só pode se dar se todos estiverem envolvidos no processo e os dados [...] demonstram que quando um dos lados se envolve e se interessa (no caso, os professores) os outros envolvidos (alunos) também se sentem mais motivados a procurar ajuda e trabalhar para chegar a soluções aos problemas enfrentados.*

Se o conjunto de pessoas envolvidas no processo de inclusão não se comunicar, se as árduas tarefas não forem ventiladas, se soluções não forem buscadas, estar-se-á apenas provocando uma falsa inclusão escolar que deveria levar a uma verdadeira inclusão social, mas que só leva a todos fingirem que fazem a inclusão, quando, na verdade, apenas perpetuam o que já tem sido feito: juntar pessoas sem considerar as suas necessidades. Isso tem levado historicamente a sofrimento social e pessoal, pois enquanto a inclusão não for vista como ato político e humano nada sofrerá mudanças e o *status quo* continuará o mesmo, privilegiando os que não precisam de atenção especial.

Isto leva-nos a pensar que o que é necessário não é a colocação de Surdos dentro da escola de ouvintes. A experiência já tem demonstrado que essa é uma tarefa muito mais complexa do que se poderia imaginar inicialmente. Muitos outros fatores estão em jogo. A língua não presente e não fluida é uma delas, e se pensamos a língua como constituinte da identidade do sujeito temos que falar de políticas de identidade.

Iniciamos esse capítulo falando sobre a escola especial e de como ela poderia estar sendo representada pelo governo e por muitos educadores. Falamos sobre a possibilidade de uma escola excludente, como o foi mesmo historicamente. Mas, ao discursarmos depois sobre as escolas inclusivas, mostramos como essas escolas podem ser mais excludentes ainda, pois não possibilitam o pleno desenvolvimento do indivíduo Surdo, levando-o a ter que ocupar a posição de quem não sabe.

Qual a solução a esse impasse? Se, por um lado, a escola especial não foi capaz de cumprir o seu papel, e por outro a escola inclusiva tem se mostrado ineficiente; o que fazer? Considero que aqui devemos nos centrar na questão acima colocada: é necessário que as escolas para Surdos sejam fundadas em cima de outro conceito: o de políticas de identidade. Identidade que, por sua vez, se funda sobre a língua: a língua que um determinado grupo pode manter viva e alimentar gerações com conhecimento e a noção de pertinência, ainda que de forma escondida ou até mesmo ilícita como foi feito com as línguas de sinais no mundo todo. Somente uma política que considere que as identidades individuais e grupais merecem ter seu lugar na sociedade em que vivemos é que poderá engendrar sistemas educacionais que permitam que as identidades sejam respeitadas (Ciampa, 1990). Para que isso aconteça, é necessário que a marca maior da identidade esteja presente no processo educacional: a língua que determina o grupo a que pertence. De outra forma, a inclusão sempre será uma inclusão excludente (Fidalgo e Lessa, 2009). Uma inclusão que, em nome de uma homogeneidade, exclui aqueles que pertencem a outros grupos e falam outras línguas.

No caso da surdez, a insistência fantástica que sempre se viu na educação do Surdo, no sentido de transformá-lo num ouvinte (Moura, 2000), vem do fato de se desejar que a diferença, assinalada pela língua, uma das marcas da cultura Surda, seja anulada para que se possa idealmente (no conceito de alguns educadores) e de forma totalmente artificial, fazer com que os Surdos se comportem como ouvintes.

O que nos parece é que, enquanto a surdez for vista como uma deficiência a ser curada, a estrutura educacional não se modificará. Mudam

os nomes, mas a realidade continua a mesma: Surdos que não aprendem e que continuam "deficientes e incapazes" porque supostamente são incapazes de aprender.

Mottez (2007) nos mostra uma diferença importante que pode ajudar a compreender o que acontece com o Surdo. Ele nos diz que deficiência e *handicap* são duas faces da mesma realidade. Assim, o termo deficiência está ligado ao aspecto físico, enquanto o termo *handicap,* ao aspecto social. Para ele, por convenção, o que se chama de *handicap* (ou deficiência) é "*o* conjunto de lugares (educação, esporte, trabalho etc., ou seja, campos de atividade mais ou menos institucionalizados) e os papéis sociais nos quais um indivíduo ou uma categoria de indivíduos se encontram excluídos em razão de uma deficiência." (op. cit, p. 38).

Analisando o discurso de Mottez, Moura e outros, (2008) nos dizem:

> *...ele coloca que a sociedade faz uma representação da deficiência que interdita as atividades sociais em que o sujeito poderia se engajar e que isso reflete a intolerância social. Para que se possa mudar o paradigma é necessário que se compreenda que o Surdo faz parte de um grupo linguístico minoritário que o retira da classificação de deficiência e, consequentemente, do outro lado da moeda: o de* handicap. *Apenas assim é que se poderá possibilitar a diminuição do preconceito e haverá a possibilidade real de uma organização social que permita que uma inclusão verdadeira ocorra.* (p. 194, 195)

Mas, para o governo essa não é a realidade, ainda que não fique clara qual é a realidade que deve ser construída.

Verifica-se que, por um lado, o governo pede classes bilíngues para Surdos, como no Decreto 5626/2005:

> *Capítulo VI*
> *Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva*
> *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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues,* na educação *infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;*

> *II – escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.*
> *§ 1 o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.*

Por outro lado, o mesmo Governo Federal pede que os "deficientes" sejam incluídos, colocando aí os surdos:

"Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008:

> *Decreto n.º 6571, de 17 de setembro de 2008.*
> *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.*
> *O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9.º, § 2º, da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007,*
> *Decreta:*
> *Art. 1.º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.*
> *§1.º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.*

> *§ 2.º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.*
> *Art. 2.º São objetivos do atendimento educacional especializado:*
> *I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1.º*

A comparação acima nos coloca frente a um paradoxo: escola bilíngue ou escola inclusiva. Mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico (Moura, 2008): faço isso ou aquilo? Como satisfazer ao mesmo patrão com duas ordens tão diferentes? Isso só pode nos paralisar.

Observem que o governo, mantendo o termo "deficiência" englobando o Surdo, o coloca na condição acima descrita: incapaz, interditado para poder exercer toda a sua potencialidade.

Voltemos à questão: e como resolver esse impasse? Se desejamos uma educação real para o Surdo, em que ele seja colocado no lugar de capaz de se gerir e de aprender, apreendendo o mundo e tudo que lhe cerca, temos que sair desse modelo já consagrado, seja da educação especial, seja da inclusão e partir para um modelo de escola bilíngue. Apenas com essa mudança de enfoque uma verdadeira educação poderá se configurar. Outros trabalhos neste livro mostram caminhos possíveis. Peço especial atenção à carta redigida pela Profa. Dra. Kristina Svartholm da Universidade da Suécia em que ela fala da importância da escola bilíngue para Surdos.

Na Austrália, existe uma solução criativa para a criação de uma inclusão verdadeira em que Surdos e ouvintes se tornam bilíngues (Moura, M.C.; Campos, S.R.L.; Vergamini, S.A.A.; O'Connor, M., no prelo), mas para que esse ou outro qualquer modelo bilíngue para Surdos se torne uma realidade que promova a educação verdadeira, um pré-conceito deve existir: o de que o Surdo é membro de uma minoria linguística e que assim deve ser considerado em seu processo educacional.

Iniciamos esse capítulo discorrendo sobre imagens, ideias, pré-conceitos e preconceitos. Esperemos que nossa linha de raciocínio leve os indecisos a reverem seus próprios preconceitos e a repensarem a educação do Surdo.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. ; LUCKMAN,T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRASIL. **Decreto 5626/2005**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006. Acessado em 9.2.09.

BRASIL. **Decreto 6571/2008**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acessado em 10.2.09

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FERREIRA, C. L.; SANTOS, M; MOURA, M.C.; Campos, S.R. L. **"O Surdo nas escolas públicas regulares:** o discurso dos professores sobre a inclusão social" Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Fonoaudiologia. Fachs. PUC-SP: 2008**.**

FIDALGO, S. S.; LESSA, A.B.C.T. A EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA In: TELLES, J. A. (org). **Formação inicial e continuada de professores de línguas:** dimensões e ações na pesquisa e na prática**.** Campinas, Pontes: 2009.

HARRISON, K.M.P. e NAKASATO, R. **Educação universitária:** reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, HARRISON, e CAMPOS (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade.* Porto Alegre. Editora Mediação: 2006.

MOURA, M.C. **O Surdo:** Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro. Revinter: 2000.

_____ As Leis e a Realidade In: MOURA, M.C. VERGAMINI, S.A.A; CAMPOS, S.R.L.,(ORGS.). **Educação para surdos:** práticas e perspectivas. São Paulo. Editora Santos: 2008

_____; HARRISON, K. A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade? **Cadernos de Tradução.** Brasil. Volume especial:

Estudos em tradução e interpretação de línguas de sinais. Florianópolis, 2010 (no prelo).

MOURA, M.C.; CAMPOS, S.R.L.; VERGAMINI, S.A.A.; O'CONNOR, M. **Brazil and Australia and Deaf Education.** No prelo

MOTTEZ, B. **Les Sourds, existent-ils?** Paris. L' Harmattan: 2006.

MYKLEBUST, H. **The psychology of deafness:** Sensory deprivation, learning and adjustment. New York: Grune and Stratton, Inc., 1964.

NORTHERN J, DOWNS M. **Hearing in children.** 5th ed. Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins, 2002.

OLIVEIRA, A. Z. M.; MOURA. M.C. **Inclusão social dos surdos na escola:** uma visão do professor. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Fonoaudiologia. Fachs. PUC-SP: 2008.

SUDRÉ, E.C. **O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular.** Dissertação de Mestrado. Lael. PUC-SP, 2008

VERGAMINE, S.A.A. (org.) **Mãos fazendo história**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1993.

Capítulo VIII

A Centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras[23]

Profa. Msc. Larissa Silva Rebouças – UFS/SE
Prof. Msc. Omar Barbosa Azevedo – UFBA/BA

A linguagem, seu contexto social e a Educação

As teorias sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano de Lev S. Vygotsky explicam a importância da língua de sinais e da Cultura Surda para as pessoas da Comunidade Surda. De acordo com as teorias propostas por Vygotsky, a linguagem não se reduz a sua função comunicativa entre os indivíduos, bem como o desenvolvimento destes só é possível graças a interações humanas concretas, **que só acontecem em contextos sociais marcados pelas características culturais e históricas**. Além de mediadora das interações sociais, a linguagem também é importante como suporte linguístico para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento da criança.

Vygotsky (1998) destacava a origem social da linguagem e do pensamento, pois, para ele, **o desenvolvimento humano é o resultado de um processo sócio-histórico e, nesse desenvolvimento, o papel da linguagem é de extrema relevância**. A linguagem possibilita a elaboração de conceitos, as formas de organização do real e serve como mediadora entre o sujeito e os objetos de conhecimento. Para Vygotsky, a linguagem tem duas funções complementares: no plano social, ela proporciona a comunicação, e no plano interno, ela funciona como meio de reflexão.

Com a ajuda de Vygotsky, compreendemos como a linguagem humana e uso de uma determinada língua são fenômenos próprios da vida social. Comunicação e interação sociocultural são processos humanos

23 – O texto deste artigo é uma adaptação do segundo capítulo da dissertação de mestrado de Larissa Rebouças, editado por Omar Barbosa Azevedo, que revisou todo o texto em língua portuguesa e escreveu alguns parágrafos para complementar os propósitos de defesa de um projeto de Educação Linguística para os Surdos em seus espaços de convivência. Realizamos este trabalho juntos. O conteúdo deste texto foi apresentado no II Encontro de Educação Especial do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (Nupieped) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 28 de novembro de 2010.

que dependem de espaços de convivência ocupados por atores sociais capazes de transmitir cultura e modelos de identidade. A linguagem permite ao ser humano, iniciar e desenvolver o seu processo de socialização e de aprendizagem em geral:

> *O homem "não inventa seu sistema de comunicação... ele já existe há gerações. O homem deve aprendê-lo a fim de tornar-se membro de sua sociedade". A capacidade do aprendizado da língua natural de sua comunidade, em princípio, é inerente a qualquer humano que não tenha sido prejudicado na área do cérebro a qual, segundo diversos estudos, parece relacionada à habilidade linguística.* (Barboza, 1998, p. 70, grifos nossos)

No caso da maioria das pessoas surdas brasileiras, o desenvolvimento ocorre graças à mediação sócio-histórica proporcionada pela Libras em todos os aspectos humanos: social, afetivo e cognitivo. Qualquer língua de sinais contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que cada LS é dotada de um léxico próprio, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais, e de uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos (Quadros e Karnopp, 2004; Felipe, 1992). Há várias línguas de sinais em todo o mundo e todas elas são sistemas abstratos com regras gramaticais próprias, utilizadas pelas comunidades surdas de cada lugar, bem como por familiares e intérpretes ouvintes que convivem com tais pessoas surdas. Portanto, como todas as línguas orais ou sinalizadas, a Libras é uma língua específica com variações regionais. "As línguas de sinais não são universais" (Rebouças, 2002, p. 5).

As pessoas surdas que não sabiam sinalizar anteriormente, aprendem a Libras rapidamente ao entrar em contato com outros surdos. Fatos como este demonstram como a **Cultura Surda** é específica. Paulo Freire dizia que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (BRASIL, 1997, p. 147), sendo assim, entendemos que as palavras e as outras estruturas da Língua Portuguesa (LP) só poderão fazer sentido para pessoas surdas brasileiras (crianças, jovens e adultos) se elas tiverem uma língua que lhes permita estruturar seu conhecimento de mundo e suas experiências subjetivas. Uma pessoa surda raramente faz essa leitura do mundo apoiada em estruturas da LP oral, por isso, é fundamental que outra estrutura linguística natural possa mediar este processo. Esta estrutura é a Libras, seja na aprendizagem da LP escrita, seja na aprendizagem da forma de comunicação da comunidade

surda. A Libras deve ser especialmente empregada como primeira língua na Educação Infantil de crianças surdas:

> *Vygotsky pontua que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha o corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Este intrincado e complexo sistema, que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de "fazer uma criança surda falar" ao invés de propiciar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos.* (Vygotsky, 1989, apud Fernandes, 2003, p. 20, grifos nossos)

Para Vygotsky (1998), a relação do ser humano com o mundo é mediada pela linguagem nas relações com outros seres humanos num contexto social e histórico. Esse processo de mediação acontece nas interações sociais através da linguagem e também afeta a cada pessoa subjetivamente. **No processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados subjetivos e culturais**. Sendo assim, a linguagem não deve ser vista apenas como uma forma de comunicação. Nesse sentido, entendemos que o ensino de Libras não deve se limitar a informações léxicas isoladas. Devido ao papel sócio-histórico-cultural da linguagem, o significado da palavra (ou do sinal, no caso das línguas de sinais) é visto como noção básica para uma explicação concreta da formação da consciência e do funcionamento mental superior. O significado da palavra (ou do sinal) representa um:

> *amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável* (Vygotsky, 1993, p. 104, grifos nossos).

Vygotsky entendia que o pensamento e a linguagem não são processos paralelos e independentes. O desenvolvimento do pensamento interfere no desenvolvimento da linguagem e o contrário também acontece, de modo que relação entre um e outro se constitui em "um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa" (Vygotsky, 1993, p. 108).

A influência recíproca entre o pensamento e a linguagem é fundamental para o surgimento de significados individuais e coletivos. Pierce (1972) fundou uma ciência semiótica "pragmática", ou seja, uma ciência capaz de observar os efeitos dos signos na mente interpretadora de um interlocutor presente ou suposto. Essa perspectiva pragmática que atenta para o processo de decodificação do signo (digamos, da palavra ou ainda, do sinal), nos parece um bom fundamento para a valorização do ensino da Libras, também como disciplina, para surdos, de forma contextualizada e comunicativa. **Queremos chamar a atenção para o fato de que os sinais têm características semânticas que despertam a interpretação porque criam significações no pensamento dos usuários, sejam eles surdos ou ouvintes, e dão sentido à comunicação sempre que houver um contexto social**. Partindo da perspectiva da semiótica pragmática, entendemos que a Libras deve ser ensinada com uma metodologia própria de língua estrangeira, pois, nesse contexto, **marcado pela necessidade de comunicação social**, a capacidade de gerar significados melhora, e muito, o aprendizado dos usuários desta língua.

Para que relações sociais significativas possam se estabelecer, é preciso oferecer aos alunos todas as oportunidades de apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade, para garantir-lhes uma formação integral e um exercício efetivo da cidadania. A educação de crianças surdas não pode reduzir-se ao treino da fala da língua oral. Mesmo que a Libras seja a expressão de um grupo cultural minoritário, ela é parte integrante do acervo da humanidade. **Aprendizes ouvintes e surdos têm o direito de aprendê-la para que possam se comunicar com pessoas surdas em qualquer contexto. Os alunos surdos têm o direito prioritário de serem educados em Libras para que não sofram um processo de exclusão linguística.**

Devemos recordar que a linguagem é a estrutura humana que permite a construção do conhecimento e da subjetividade, ela não é meramente a expressão da estrutura cognitiva, é a expressão semiótica que revela o contato entre o ser humano e o mundo físico e social. **A educação de um indivíduo, ou de um grupo, numa língua que não seja sua língua natural é uma forma de opressão**. Uma pessoa surda certamente sofre grandes dificuldades

quando estuda numa escola, ou numa universidade, onde os colegas se comunicam apenas de forma oral, sendo que sua capacidade de compreensão auditiva é mínima ou nenhuma.

Identidade, diferença, cultura e ensino de uma língua

Identidade e diferença são noções fundamentais para a compreensão das questões que tratamos neste artigo, especialmente a ideia de que as pessoas surdas são linguisticamente diferentes, e não necessariamente deficientes. A noção de **Identidade Cultural** pode ser melhor entendida quando relacionada à ideia de produção da diferença. Silva (1996), explica que:

> *A identidade é o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. A identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. 'Ser brasileiro' não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de 'ser brasileiro' do significado de 'ser italiano', de 'ser mexicano' etc.* (p. 69)

Os grupos de pessoas surdas em todo o mundo estão lutando para que sua identidade surda seja considerada como uma diferença legítima. Diz a autora surda: Como surda, conhecedora destas lutas, afirmo que nós não temos interesse em receber o mesmo tratamento social oferecido às pessoas ouvintes. Nossa diferença nos faz um grupo cultural interessante **e merecedor de direitos específicos**. Como pesquisador solidariamente implicado com a Comunidade Surda, responde o autor ouvinte: Apoio as palavras da minha colega, por conhecer de perto a realidade de um grupo que quer participar ativamente da Educação de crianças e jovens surdos, mas que, muitas vezes é, literalmente, incompreendido por falta de acolhimento linguístico e subestimação de suas potencialidades.

Outra pesquisadora, Sá, mãe de uma surda, questiona:

> *O que sustentará um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e de ressignificar a diferença. A crença de que todos os homens são iguais surge do ideal político-democrático de que todos os homens devem ser tratados de forma igualitária – este é um dos ideais mais poderosos que a humanidade perseguiu. Mas hoje isto é*

> *questionado: são realmente iguais todos os homens? A quem interessa a igualdade?* (2006, p. 123).

Ressignificar a diferença das pessoas surdas implica em uma mudança das representações sociais sobre a surdez, geralmente encarada como um defeito, uma falta e até mesmo, como uma doença. Para nós, e para muitos surdos que conhecemos, a surdez não é vivida de nenhuma dessas maneiras, mas como uma experiência de vida diferente e visual. As pessoas ouvintes não têm uma vivência como a dos surdos. **A surdez deve ter outro significado quando a Libras é adquirida/ensinada e esse é um ponto de partida fundamental para uma aprendizagem adequada desta língua. Os alunos surdos devem se identificar com a própria cultura e com modelos de Identidade Surda**. Os alunos ouvintes necessitarão aprender a pensar do ponto de vista surdo e assimilar algo da cultura surda.

As representações sociais da surdez se vinculam ao diagnóstico que se localiza no "corpo" da pessoa surda. É nesse sentido que os ouvintes pensam que a audição é algo que "falta" porque o corpo de alguém surdo estaria "defeituoso". **Os temas: identidade, diferença e representações são muito importantes no campo dos Estudos Surdos porque uma compreensão adequada daquilo que caracteriza a cultura das pessoas surdas pode lhes proporcionar uma verdadeira inclusão social**. Isso pode acontecer especialmente no espaço acadêmico, bem como em todos os níveis do sistema de ensino, no qual a Libras deve ser ensinada com o mesmo *status* linguístico de qualquer língua oral.

Língua, linguagem e educação linguística em Libras

Neste artigo no qual tratamos sobre o ensino de uma língua de modalidade viso-gestual, no caso a Libras, torna-se essencial esclarecer significados possíveis para os termos "língua" e "linguagem". Saussure (1987) afirma que a língua não se confunde com a linguagem, pois a língua é somente uma parte determinada da linguagem, certamente essencial, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Goldfeld (1997) entende que a linguagem por sua vez é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído. A autora esclarece, ainda, que a linguagem está sempre presente no ser humano, até quando este não está se comunicando com outras pessoas;

assim, a linguagem constitui o sujeito e a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

A visão de mera função comunicativa da linguagem corresponde a uma visão reducionista considerando a complexidade das relações humanas, pois é um ponto de vista que se restringe aos termos: falante/emissor e ouvinte/receptor, considerando um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo, ou seja, recepção/compreensão. Entendemos que a função comunicativa vai muito além de uma troca de informações. Bakhtin (2003) explica que, ao usar um discurso, a pessoa adota uma atitude de concordância, discordância, complementação ou até mesmo a construção de um novo conceito.

A ideia equivocada de uma linguagem limpa, higienizada, apoiava um modelo de ensino baseado na comunicação unilateral, em que o professor ensina e é detentor do conhecimento, enquanto o aluno, para aprender, deve ser passivo. As implicações para um curso de línguas são bastante graves, pois, adotar esse posicionamento, implica ensinar apenas regras da língua baseando-se na cultura da sociedade dominante. Neste modelo, não há espaço para a troca de informações, os alunos se sentem desinteressados e tendem a desistir da aprendizagem.

Para ser professor de Libras, uma pessoa surda ou ouvinte, precisa dominar os elementos fundamentais da Cultura Surda, assumir e respeitar os valores básicos da comunidade surda. Com a Libras, o poder, a linguagem e a interação ocorrem da mesma maneira que na língua oral. A comunidade surda também é composta por uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas; nela cada lugar é ocupado e legitimado de alguma forma. A produção do discurso de uma pessoa surda ocorre de acordo com o local em que ela se situa e o lugar que ela ocupa no grupo social.

Bakhtin (2003) apresenta os conceitos: dialogismo constitutivo, compreensão responsiva ativa, alternância do sujeito, que estão intimamente ligados com a ideia de valorização da linguagem subjetivamente construída. Os conceitos de Bakhtin nos fazem pensar que uma atitude autoritária pode interferir insatisfatoriamente na interação professor-aluno em sala de aula. No ensino de Libras, é importante que aconteçam diálogos nesta língua para que os alunos possam compreendê-la, sejam eles surdos ou ouvintes. Sem diálogos contextualizados em Libras, fica difícil para alunos ouvintes e surdos, despertarem a compreensão responsiva ativa. Os alunos devem aprender num contexto de relações dialógicas, estabelecido por meio de estratégias

de conversação, de dramatização etc., porque esta aprendizagem depende de treinamento na utilização da comunicação sinalizada.

Para Bakhtin (1992), o homem só existe após a interação social, como integrante da sociedade na qual participa de uma realidade histórica. Ele defende a concepção da linguagem como reflexo social e desenvolve duas noções fundamentais para o estudo do discurso: a polifonia e a dialogia, importantíssimas para uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem de línguas num contexto cultural e dialógico.

Ainda que esses autores tenham grande repercussão nos meios acadêmicos e que suas ideias ampliem os conceitos de língua e de linguagem, a realidade que testemunhamos atualmente é de resistência à consolidação da Libras como uma disciplina acadêmica de pleno direito. Esta é uma atitude que gera dificuldades para professores surdos e, também para professores ouvintes, de ensinar a Libras como uma língua com pleno *status* linguístico e com uma metodologia apropriada.

A realidade que encontramos nas escolas é que a maioria dos professores são ouvintes, não usuários de Libras, e que os alunos surdos os têm como referenciais de profissionais e de independência. Frequentemente, os professores que tentam aprender a Libras, não a utilizam corretamente e isso faz com que estes alunos tenham ideias equivocadas sobre a própria língua, bem como falta de aprofundamento dos conteúdos estudados. Desta forma, os alunos surdos passam a não acreditar plenamente em suas capacidades, e não amadurecem a visão de que profissionais surdos podem e são perfeitamente capazes de atingir a maturidade mental e profissional.

Muitos surdos desvalorizam a cultura e a identidade surdas porque têm pessoas ouvintes como exemplo e, também, porque se consideram apenas uma pequena parcela da sociedade. **Se, desde cedo, as pessoas surdas puderem contar com referenciais surdos, que respeitem a cultura surda e a Libras, elas facilmente se sentirão mais valorizadas e seguramente ganharão em autoestima e independência em diversos setores da vida.** Os alunos surdos poderão ver nos profissionais surdos, ao seu redor, a imagem de pessoas qualificadas, capazes de incentivar o desenvolvimento deles também. Os alunos devem ver seus professores como exemplos de profissionais respeitáveis, desde que os professores também respeitem a cultura dos alunos. Todos os níveis do ensino, incluindo o superior, são elementos importantíssimos para a formação do caráter dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Desde a decisão tomada no Congresso de Milão em 1880, os educadores ouvintes passaram a defender abertamente que a educação de surdos deveria priorizar o ensino da fala, da leitura labial e o aproveitamento dos restos auditivos. O poder negado às pessoas surdas e seus líderes, de gerir e ministrar sua própria educação, foi tomado por uma ação arbitrária de lideranças de professores ouvintes no triste congresso. Essa decisão condenou os surdos a um retrocesso em suas vidas, o que durou mais de cem anos. A ação foi radical e abrangente, expulsando todos os professores surdos que naquela época já eram em número significativo nas escolas de surdos. Esses não tiveram condições de resistir.

Os movimentos das comunidades surdas foram respaldados por pesquisas linguísticas como as que foram realizadas a partir de meados da década de sessenta pelo linguista William Stokoe (1960, 1976). O trabalho de Stokoe identificou as estruturas da Língua de Sinais Americana (ASL). Aqui no Brasil, linguistas como Lucinda Ferreira Brito, Ronice Müller de Quadros e Tanya Amara Felipe, realizaram trabalhos de investigação que confirmaram as estruturas linguísticas da Libras. A pesquisa sobre as línguas de sinais de diversos países confirmam a especificidade cultural e linguística das línguas de sinais (LS).

Passadas mais de quatro décadas das primeiras publicações de Stokoe, o processo de ressurgimento da força da cultura surda, mostra dificuldade de avançar e pôr em prática aquilo que os surdos consideram seu direito: aprender e se expressar em sua própria língua, bem como desenvolver sua própria cultura a partir de uma escola, na qual se coloque em prática um projeto de educação linguística em Língua de Sinais. Skliar explica com clareza que, no caso das crianças surdas, qualquer ênfase na ideia de deficiência a ser corrigida é uma ideia equivocada:

> *A criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isso seria certo se desde já o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar consequências sociais ainda maiores. Reeducação ou compensação, essa é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro.* (1997, p. 12, grifos nossos)

A obstinação contra o déficit dos surdos, traduzida pela votação a favor da oralização pura em Milão, teve consequências graves. Passaram-se quase

cem anos antes que pesquisadores ouvintes percebessem o descompasso da prática pedagógica nas escolas de surdos, com as descobertas das neurociências e da psicologia cognitiva. As primeiras pesquisas sobre a comunicação sinalizada deram a publicidade necessária para que as comunidades surdas tivessem o poder de questionar o modelo praticado na educação dos surdos e propor alternativas baseadas no uso das Línguas de Sinais.

Na escola de surdos, ou na classe de surdos, o aluno surdo pode construir sua autoestima dentro de um grupo de usuários da mesma língua, por não se sentir inferior devido a comparações implícitas ou explícitas com os colegas ouvintes. Com o ensino realizado em Libras, o alunado surdo pode ter um acesso, sem barreiras de comunicação, aos conteúdos escolares e exercer seu direito a uma educação de qualidade. Espaços de convivência, sejam escolas, ou mesmo classes especiais, são fundamentais para a preservação e o desenvolvimento de uma língua, bem como a cultura e a identidade surda vinculadas a Libras. **Sem esses espaços, até mesmo a solidariedade linguística e política entre os Surdos e os ouvintes implicados, fica ameaçada**. A quem interessa desmobilizar a Comunidade Surda e os ouvintes implicados (familiares, amigos, profissionais e pesquisadores)?

A escolarização das pessoas surdas certamente é possível. A formação de surdos e de intérpretes no âmbito dos polos da graduação em Letras/Libras da UFSC é uma certeza concreta desta possibilidade de educação das pessoas surdas a partir de sua forma de comunicação habitual. Professores surdos e ouvintes são os sujeitos ativos neste processo de mudança que já está em andamento. Do ponto de vista humano, a proposta do curso de EAD em Letras/Libras leva em conta o fato de que para ensinar a modalidade escrita de uma língua oral a pessoas surdas, é fundamental saber que

> *[...] pensar sobre a surdez requer penetrar "no mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a "língua de sinais". Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir"* o *silêncio da palavra escrita.* (Quadros, 1997, p. 119, grifos nossos).

Espaços e projetos ameaçados por uma política equivocada

O MEC está promovendo uma grande mudança na educação dos surdos no Brasil, cujo objetivo mais relevante é a inclusão da população surda nas escolas de ouvintes. Para alcançar essa meta, o MEC iniciou a capacitação de professores ouvintes no uso da Libras e reconheceu as figuras do professor e do instrutor surdos.

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão, sem perceberem as consequências desse processo que só tem contribuído mais e mais para a frustração educacional dos alunos surdos. Esses especialistas parecem não ter nenhuma experiência na prática em sala de aula com surdos e acabam por considerá-los no mesmo patamar de deficientes visuais, mentais e outros, **sem se dar conta de que as pessoas surdas possuem uma identidade linguística e cultural que as diferencia dos demais chamados portadores de necessidades educativas especiais**.

Skliar explica como é importante respeitar as diferenças entre os alunos:

> *Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.* (1998, p. 37, grifos nossos)

A proposta governamental atual é colocar os alunos surdos em salas de aula regulares junto com professores e colegas ouvintes, mesmo sem o devido preparo para trabalhar e conviver com surdos. **A Libras deve ser a primeira língua adquirida pelas pessoas surdas com uma perda auditiva a partir de "severa", por ser uma língua natural, plenamente desenvolvida, que assegura uma comunicação completa e integral**. Diferentemente da língua oral, a Libras permite que as crianças surdas se comuniquem normalmente. Os profissionais que atendem pessoas surdas precisam saber que elas utilizam a comunicação sinalizada e foi com este objetivo que as Instituições de Ensino Superior (IES) incorporaram a Libras nos currículos dos cursos de Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia, demonstrando respeito à legislação vigente desde 2002.

A proposta da **inclusão** dos chamados portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares é louvável, **mas funciona como**

exclusão linguística em muitos casos de alunos surdos incluídos sem o apoio de intérpretes e sem o uso de recursos visuais. Sem consideração para com a escola ou classes específicas, bem como sem apoios pedagógicos e tecnológicos necessários, os alunos surdos acabam excluídos da plena comunicação e da real participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão é direito, mas requer trabalho sério e articulado entre educadores, familiares e instituições educativas e laborais. O conjunto dos ditos portadores de necessidades especiais é extremamente heterogêneo e nem todos os casos podem ser beneficiados por uma inclusão indiscriminada que encaminhe pessoas com necessidades sensibilíssimas a contextos inadequados. Evidentemente, entre as pessoas surdas, existem aquelas que, em determinado momento da escolaridade, querem o desafio de participar numa sala de aula de ouvintes. A inclusão, neste e em outros casos, deve ser um direito facultativo a ser respeitado por qualquer instituição de ensino.

A pluralidade de opções deve ser outro direito assegurado, seja para as pessoas surdas e suas especificidades linguísticas, seja para os demais portadores de necessidades especiais. **Entre essas opções, queremos defender aquela que nos parece imprescindível para a comunidade surda enquanto minoria linguística: a preservação e o aperfeiçoamento das Escolas e Classes Especiais/Específicas para Surdos**. São nestes espaços que a Libras como língua minoritária ganha vida própria. São nestes espaços que pessoas Surdas comprometidas com sua comunidade, podem exercer o direito de preservar uma cultura, fortalecendo uma identidade que não se envergonha da diferença e, a partir desta, constrói imprescindíveis vínculos de solidariedade e resistência política a todas as formas de sabotagem daquilo que funciona em termos de bem comum neste país.

Os espaços de convivência voltados para as pessoas surdas são a esperança de que um projeto de Educação Linguística em Libras seja possível tanto para alunos surdos, quanto para seus familiares, em sua maioria ouvintes, uma vez que estes também dependem do aprendizado desta língua para uma comunicação e uma convivência viáveis com seus filhos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOZA, Heloisa H.; MELLO, Ana C. PÁG. T. **O surdo este desconhecido:** Incapacidade Absoluta do Surdo-Mudo? Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. [Organizado por Giuseppe Rinaldi et al.]. Brasília: MEC/Seesp, 1997.

FELIPE, Tanya A. Por uma tipologia de verbos em LSCB. **Anais do Encontro Anual da ANPOL.** Porto Alegre, v. 7, 1992.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GOLDFELD, Márcia **A criança surda***:* linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

PIERCE, Charles S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

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

QUADROS, Ronice M.; KARNNOP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REBOUÇAS, Larissa S. **Cartilha: Vamos aprender LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais**. Salvador, APADA, 2002.

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. Paulinas, São Paulo, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STOKOE, William C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in linguistics: Occasional papers**, n. 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

STOKOE, William C. **Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. Linstok Press, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente. São Paulo**: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Capítulo IX

O contexto da sala de aula inclusiva e a educação da criança surda

Profa. Dra. Thereza Bastos
UFRB/BA

As questões trabalhadas na pesquisa aqui apresentada se referem à inclusão de crianças surdas em classe regular de ensino, em escola da rede pública[24]. A pesquisa centrou-se na necessidade de refletir criticamente sobre o aspecto relacional, ou seja, o vínculo social construído por meio da linguagem e suas implicações na interação entre as pessoas envolvidas nesse contexto de educação. A situação da criança surda inserida em sala de aula comum, normalmente um contexto monolíngue, pode ser pensada a partir da problemática relação da surdez com a língua oral. Pelo fato de a criança surda não ser oralizada, seu processo de interação com professores ouvintes fica bastante comprometido, uma vez que essas crianças não dão a resposta educativa esperada e, consequentemente, não correspondem ao modelo esperado. Embora um contexto monolíngue seja o mais frequente na realidade educacional brasileira, a nossa pretensão nesta pesquisa foi investigar um contexto bilíngue, no qual a língua portuguesa e a língua de sinais fossem veiculadas.

É importante ressaltar que o contexto observado foi considerado como bilíngue em função de a língua de sinais – Libras – e a língua portuguesa serem utilizadas como meio de comunicação naquele espaço escolar. Entretanto, pelo fato de que nesse ambiente, tanto a professora quanto as crianças surdas não dominavam a Libras, ele não atendia ao princípio básico da educação bilíngue, que preconiza a necessidade da presença de um adulto surdo que propicie às crianças surdas a transmissão da cultura surda, como propõe Kozlowski (2000, p. 86-87): "A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental. Ele terá a função de transmitir

24 – OLIVEIRA (2003). Neste estudo, os temas surdez e surdo são utilizados em detrimento do grau de perda auditiva e em substituição às expressões deficiência auditiva e deficiente auditivo, em razão do preconceito que estes termos suscitam em relação às pessoas surdas.

a língua da comunidade surda, a língua de sinais." No momento em que estabelece contato com a criança surda, o surdo adulto proficiente estará transmitindo toda a base linguística necessária para a aquisição de outras "línguas". Acrescenta ainda essa autora:

> *A linguagem estará, desta forma, garantida. A linguagem é aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este contato precoce adulto surdo X criança surda, por meio de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão.* (Kozlowski, 2000, p. 86-87).

A pesquisa possibilitou a confirmação de que a criança surda precisa ter acesso à Libras e à língua portuguesa, veiculada por indivíduos mais experientes (crianças, jovens, e/ou adultos), para que tenha um ganho significativo no processo de inclusão e construção do conhecimento, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas, visto que o seu processo de desenvolvimento é equivalente ao da criança ouvinte. Essas condições estão relacionadas com as interações sociais e as diversas formas de linguagem utilizadas pelas pessoas que lidam com as crianças surdas. Defendemos que a língua de sinais é a via privilegiada, pela qual a criança surda poderá estabelecer o laço social e, dessa forma, ser exposta à língua de uma dada comunidade, tendo a chance de transformar a linguagem em pensamento.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2.º ano de escolarização do Ciclo de Estudos Básicos (CEB), em uma escola regular que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Salvador, no ano de 2002. Segundo relato da Diretora, o processo de inclusão dos alunos surdos nessa classe decorreu da determinação da Secretaria de Educação do Município para que fossem extintas as duas classes especiais para surdos que existiam na escola. Nesse contexto de aprendizagem, os alunos tiveram acesso à língua portuguesa e à língua de sinais.

Considerando que, dentre todas as professoras da escola, apenas uma conhecia a língua de sinais, como também tinha experiência no trabalho com surdos, a diretora e sua equipe compreenderam que somente essa professora estava capacitada para dar continuidade ao trabalho com os surdos. Deste modo, na tentativa de atender à determinação do órgão superior, bem como adequar a realidade da escola, foi decidida a permanência dos alunos surdos

juntos, numa mesma classe, sob a regência dessa professora, que receberia também os alunos ouvintes, configurando, assim, uma classe supostamente inclusiva.

Chamamos a atenção para um fato que nos pareceu relevante. Embora a professora tivesse experiência no trabalho com crianças surdas e soubesse a língua de sinais, ela não utilizava a Libras como uma língua que garantisse uma clara e efetiva comunicação com as crianças surdas, como também demonstrava dificuldades para ensinar em uma sala de aula inclusiva. Seria fundamental que a professora tivesse recebido orientação adequada, para que pudesse realizar a adaptação metodológica e do currículo, contemplando a diferença linguística e a heterogeneidade dos alunos.

Verificamos que a falta de uma língua comum entre os sujeitos inseridos no contexto da sala de aula inclusiva ocasionou uma série de situações em que as crianças surdas ficaram à margem do processo pedagógico. Em inúmeras circunstâncias, essas crianças não puderam se integrar e estabelecer uma interlocução com os seus pares educativos e com a professora. Esta, embora conhecesse diversos sinais, não se apropriava da Libras de modo a estabelecer com os surdos uma comunicação efetiva.

Apresentaremos um exemplo de dificuldades experimentadas por uma criança surda em relação ao entendimento da tarefa pedida pela professora, em decorrência do problema com a linguagem. A professora propôs às crianças que copiassem nos cadernos as questões que estavam escritas no quadro e explicou-lhes que essa era uma tarefa para ser respondida em casa. Além de explicar oralmente, a professora utilizou os sinais de *fazer* e *casa*. A aluna surda (PA), ao invés de copiar o exercício, desenhou uma casa. Esta situação apresenta outra questão interessante. Trata-se da intervenção de uma criança ouvinte (IN) que, ao perceber que PA desenhara uma casa, interveio e disse oralmente à colega que ela estava fazendo erradamente a tarefa solicitada pela professora. Além de falar, IN mostrou-lhe a borracha, apontou e falou que ela deveria apagar o exercício. PA não aceitou a intervenção da colega e respondeu usando os sinais de *professora* e *casa*.

Percebendo a recusa da colega, IN chamou a professora. Esta, observando o equívoco da aluna surda, chamou-lhe a atenção, explicando por meio de sinais: – *Aqui não! Fazer – exercício – casa*. Após a intervenção da professora, PA sorriu, balançou a cabeça afirmativamente, apagou o desenho da casa e copiou o exercício no caderno.

Podemos constatar que a expressão *Fazer exercício em casa* é constantemente utilizada pelos professores no contexto de sala de aula e que

os alunos ouvintes interpretam essa assertiva no sentido que é dado pelo professor, pois, sendo ouvintes e dominando o mesmo código linguístico, esses interlocutores têm a comunicação facilitada. Na situação em que o professor é ouvinte e transmite as orientações pedagógicas para a criança surda por meio de alguns sinais, é frequente a ocorrência de problemas na comunicação. O exemplo que citamos é ilustrativo. A aluna surda interpretou os sinais de *fazer* e de *casa,* que foram utilizados pela professora, para orientação da tarefa, dando um sentido concreto, distinto do que estava sendo proposto, evidenciando, dessa maneira, a problemática na relação surdo/ouvinte, que surgiu em virtude da diferença linguística.

Rabelo (1996), aborda essa mesma questão, enfatizando o aspecto da comunicação da criança surda com o ouvinte. Os interlocutores interpretam os enunciados de quem fala, respeitando o significado expresso na oralidade. Nas interações com a criança surda, pela dificuldade articulatória e forma específica de usar os sinais na comunicação, frequentemente ocorre a ininteligibilidade de sua fala, para o ouvinte. No leque de opções significativas que se abre para os interlocutores, estes, quase sempre, atribuem um sentido diverso ao intencionado pela criança, e vice-versa.

Frequentemente, na sala de aula inclusiva observada, as crianças surdas foram privadas da oportunidade de expressarem seu entendimento ou dúvida quanto ao que estava sendo veiculado no contexto da sala de aula. Essas crianças não eram oralizadas, e os sons que emitiam não eram entendidos. Também os gestos e sinais, diversas vezes, não eram decifrados pelos colegas ouvintes e nem pela professora. Tal situação provocava nessas crianças surdas, inúmeras vezes, reações que evidenciavam desestímulo e receio de insistirem na tentativa de comunicação. Essa atitude era manifestada através de expressões fisionômicas de desapontamento (ficavam desconcertadas, sérias e tristonhas) e corporais, como recuo, desvio do olhar, busca de outra ocupação nos momentos destinados à interlocução.

Considerando o aspecto apontado por Rabelo (1996), quanto ao problema do sentido que o interlocutor ouvinte atribui ao que é mencionado pela criança surda, destacaremos outra atividade que observamos nesta pesquisa. Trata-se de uma situação, em que as crianças da classe observada assistiam juntas, com mais dois outros grupos do ciclo básico, a um documentário de aproximadamente 40 minutos, sobre a vida das baleias.

Narrado em português, o vídeo enfatizava que esses mamíferos emigravam em determinado período do ano, em função da reprodução, e que, muitas vezes, durante o trajeto, levavam vários dias sem encontrar alimentos.

Quando as baleias localizavam um outro animal, elas utilizavam uma série de artifícios para capturá-lo e, enfim, alimentar-se.

O documentário não era legendado e as imagens, monótonas e repetitivas, mostravam o mar e alguns barcos pesqueiros. Raramente, as baleias e o animal que seria capturado apareciam. As informações narradas complementavam o que não era evidenciado pelas imagens. Foi a partir da narração que as crianças ouvintes puderam acompanhar as cenas de suspense em que as baleias, após perseguirem exaustivamente o animal, conseguiram cercá-lo e capturá-lo. Embora a cena da captura não tenha sido explícita, ela pôde ser deduzida a partir do sangue do animal capturado que se espalhou no mar, após o momento em que as baleias cercaram o animal, acompanhada do comentário do narrador acerca do êxito do empreendimento.

Observando a reação dos alunos, percebemos que as crianças ouvintes assistiam atentamente e dialogavam sobre as cenas que viam e ouviam da narrativa e torciam para que as baleias conseguissem apanhar a presa. Elas vibravam, batendo palmas e se abraçando, usando expressões como: *– A baleia é esperta! – Ela conseguiu! – Elas são fortes...* As crianças surdas, entretanto, reagiram inicialmente reclamando do barulho da televisão, colocando as mãos sobre os ouvidos. No momento em que apareceu a cena de sangue na água, os alunos surdos levantaram gritando, colocaram-se em frente à televisão e ficaram apontando. Essa situação fez com que algumas crianças ouvintes gritassem, pedindo-lhes que sentassem. Como não foram atendidas, teve início um pequeno tumulto, em que três crianças ouvintes, que também assistiam ao vídeo e eram de uma outra sala, começaram a empurrá-los, tentando fazê-los sentar à força. Essa situação foi contornada quando a professora interveio, pedindo às crianças surdas que sentassem. Para isso, ela utilizou os sinais de, *por favor* e *sentar*.

Após o término do documentário, as crianças surdas foram ao encontro da professora. MA utilizou o sinal de *acabou* e emitiu o som de *abou, abou*. AS, PA, MA, LU, AL e WHAS gritavam o som de *ó, pó*. Eles mostravam-se agitados. Diante da situação, a professora comentou oralmente: *– Não sei o que deu nesses meninos hoje. Estão inquietos!* De fato, todos os seus alunos surdos e ouvintes, queriam se comunicar com ela. Os surdos pegavam-na, puxavam a sua roupa. AS insistentemente tentava se comunicar, utilizando os sinais de *viajar*, *papai*, *ilha*, *sapato* dentre outros sinais, para nós incompreensíveis. A professora, então, voltou-se para esse aluno e disse oralmente que ele falava coisas que não tinham relação com o documentário. Logo depois, ela

pediu aos surdos para sentarem e se dirigiu aos ouvintes, solicitando-lhes que comentassem sobre o documentário.

As crianças ouvintes também demonstravam avidez para falar, conseguindo estabelecer um diálogo bastante profícuo sobre o que assistiram. Como não participavam da conversação, as crianças surdas, nesse ínterim, tiraram as meias e os sapatos e começaram a bater os pés no chão, gritando, fazendo muito barulho. A aluna ouvinte MP chamou a atenção da professora, reclamando que os surdos estavam brincando e não estavam participando da aula.

O chamado da aluna ouvinte fez com que a professora olhasse na direção dos surdos. Nesse momento, AS levantou-se e usou os sinais de *três, quatro* e *cinco*, o sinal de peixe, entre outros sinais que não conhecíamos. A professora, evidenciando não entender o que era dito por AS, franziu a testa e pediu, em sinais, para que sentasse. AS retornou para junto do grupo das crianças surdas e continuou a bater os pés no chão. Desta vez, as crianças ouvintes também decidiram tirar os sapatos e bater os pés no chão. Diante dessa situação, a professora reclamou severamente com os ouvintes, dizendo oralmente que não admitiria aquela brincadeira, pois aquele não era o momento para isso. Ao ser interpelada por uma aluna ouvinte, dizendo que ela permitia que os surdos *bagunçassem* na aula, ela respondeu que relevava o erro dos surdos e que os colegas ouvintes também deveriam relevar. Com os ouvintes a professora foi intolerante para com a conduta que ela julgou inapropriada, e foi continente em relação ao que eles queriam falar.

Em relação aos surdos, ela prosseguiu tolerando a conduta deles, sem repreendê-los ou manifestar qualquer atitude para impedi-los de continuar. A professora não aproveitou esse momento para dialogar com eles em sinais e saber o que entenderam do que assistiram, mostrando-se indiferente ao que eles queriam comunicar. Nessa oportunidade, as crianças surdas ficaram excluídas porque a linguagem oral foi privilegiada, tanto através da narração do vídeo, quanto do comentário feito pelas crianças ouvintes e pela professora. Essa atitude evidencia um tratamento desigual em relação a surdos e ouvintes na questão do predomínio da língua oral sobre a língua de sinais, pois o vídeo foi narrado sem a respectiva tradução em Libras, e as imagens veiculadas no documentário não elucidavam o contexto, de modo que permitissem aos surdos apreenderem todo o sentido das informações. Em relação à disciplina, a professora, além de não dar atenção aos surdos, permitiu que eles tivessem um comportamento inadequado para o contexto da sala de aula. O mesmo

não ocorreu em relação aos ouvintes, pois, quando tentaram *brincar fora de hora,* ela os impediu.

O tratamento dado pela professora às crianças surdas é demonstrativo da concepção que toma a surdez como equivalente a uma deficiência. Baseada nessa concepção, a professora *relevava* o que os surdos faziam, não lhes ensinando as regras necessárias para o convívio social e, por outro lado, não atuava como mediadora, oferecendo a essas crianças a oportunidade de assimilarem o saber socialmente construído. Agindo dessa maneira, a professora não favorecia o desempenho escolar das crianças surdas.

Destacaremos uma interessante atividade observada, relacionada à linguagem escrita. Trata-se de uma situação em que a professora convidou as crianças para, com ela, prepararem massa de modelar. Para a realização dessa tarefa, ela mostrou às crianças os ingredientes: farinha de trigo, sal e óleo. Todas quiseram participar, mostrando-se interessadas. Aproximavam-se da professora, que pegava o saco com sal e colocava uma pitada na boca de cada uma, dizendo: - *sal*. Para os surdos, ela sinalizava, falava e também dava o sal para eles provarem. Nessa atividade, os alunos brincavam juntos e todos a ajudavam no preparo da massa. Após essa etapa, eles deveriam colorir e, por último, criar formas.

O aluno AS criou dois peixes e fez o sinal correspondente. Depois foi até o mural da sala, onde tinha um desenho de um peixe, e nos mostrou que fez igual. Sinalizamos para ele que o seu trabalho estava bonito, e pedimos que escrevesse no quadro a palavra *peixe*. AS então digitou a letra "P", olhando atentamente para a configuração de sua mão, e, em seguida, escreveu no quadro a representação criada por ele.

A representação que ele fez, aproxima-se da configuração que tem a letra "P" em Libras. Para continuar a escrita da palavra, ele nos pediu ajuda. Atendendo ao seu pedido, digitando letra por letra. AS olhou para nossa mão e grafou a palavra, usando as letras do alfabeto convencional, resultando na seguinte escrita: eixe.

A representação criada por AL, remete-nos ao *Sign Writing* (escrita em sinais), sistema de escrita visual direta de sinais. Segundo Capovilla e outros (2000), *Sign Writing* é um sistema secundário de representação de informação baseado no sistema primário constituído pela língua de sinais. Assim como os sistemas de escrita alfabética representam as propriedades fundamentais das línguas faladas (os fonemas), o sistema da escrita visual direta, *Sign Writing*, representa as propriedades fundamentais das línguas de sinais (quiremas).

Durante as nossas observações, pudemos notar que todas as crianças surdas envolvidas no universo da pesquisa, ao se depararem com a situação da escrita, invariavelmente recorriam ao uso da digitação através do alfabeto dactilológico, para posteriormente grafarem, usando o alfabeto convencional. Isso nos leva a pensar na possibilidade de existir uma especificidade no processo da escrita do surdo, intermediada pela língua de sinais.

No processo de apreensão da realidade, ou seja, na apropriação significante, a criança surda se vale da imagem, inicialmente, reconhecendo-a como uma equivalência do objeto para, em seguida, apropriar-se da imagem a partir de sua ausência. Para que esse processo ocorra, podemos pensar que a criança surda se apropria da imagem, apesar da ausência desta. Citamos como exemplo: Imaginemos um gato. A criança surda captará a imagem do gato e, logo em seguida, a sua ausência. Ela poderá nomeá-lo por meio de um sinal correspondente, que pode equivaler a um movimento do animal ou talvez à sua cor. A criança nomeará o animal partindo dessa característica, destacada de uma série dentre as diversas que o animal porta. Na ausência do animal, a criança surda poderá reinvestir essa lembrança e dela destacar o traço que lhe ficou como marca. A partir desse destaque, a criança, sempre que quiser, se referirá a esse felino, buscará em seu arquivo mnêmico o traço referido, que necessariamente não será o mesmo traço significante que uma outra criança, também surda, elegerá. A criança do nosso exemplo identificará o gato referido, partindo dessa marca visual. Logo, no seu processo de escrita, na representação gráfica desse animal, ela remeterá a esse significante, marca que elegeu. Esse referencial norteará o seu processo de escrita; essa marca será o próprio referente. No seu aparelho psíquico, a imagem do objeto, sua nomeação, se dará a partir desse princípio. Para uma inscrição significante, a criança surda tomará como referência um traço do animal que irá se configurar como uma nomeação. Essa operação é o que chamamos de *consciência visual*.

Propomos o conceito de Consciência Visual como um mecanismo psíquico de elaboração, que culmina na representação do objeto via expressão gráfica. Essa elaboração poderá estar sustentada em diferentes expedientes, constituindo-se em caminho e/ou trilhamentos específicos e singulares percorridos por um mesmo sujeito, considerando seus diversos momentos, ou estados, frente ao contato e ao contexto de aprendizagem do objeto do conhecimento. Quais sejam: 1. A visualização do objeto que foi proporcionada pelo contato direto, ou experiência concreta; 2. A representação do objeto como um traçado gráfico, apoiado na sua memorização como um todo, captado pela percepção visual, mas como traçado representado por um dos

seus aspectos, aquele que mais chama a atenção, ou marcou e foi registrado imageticamente como percepção (esse nível de registro é particular de cada sujeito, e a sua representação gráfica, também; não está sustentada numa regra de escrita que obedeça a um código de referência linguística); 3. Representação do objeto sustentada em um código de referência, como, por exemplo, a linguagem de sinais; dessa maneira está baseada em uma representação via sinalização interna, portanto, já sustentada num registro produzido a partir da articulação entre a percepção pessoal, que é particular a cada sujeito, mas, obedecendo a um código compartilhado por uma coletividade.

Para esse tipo de registro é importante que o professor esteja atento a que a criança (sujeito aprendiz) já tenha associado ao objeto do conhecimento em foco, um sinal correspondente, para poder utilizá-lo com a devida desenvoltura característica dos sujeitos que já se apropriaram do uso de um conceito numa determinada língua. Melhor dizendo, a apropriação de um conceito será evidenciada quando o aluno for capaz de utilizar o sinal adequado no contexto de ensino-aprendizagem que requeira a sua expressão, e demonstre a sua compreensão sobre o tema em foco.

A sinalização articulada, num contexto pedagógico, permitirá, por sua vez, a organização do discurso de cada sujeito aprendiz de um conteúdo didático veiculado na prática escolar. O caminho para o aprendizado da linguagem escrita se tornará, passo a passo, traçado, à medida que o estudante, sentindo-se entusiasmado pelo ato de apreender, predispõe-se a construir a linguagem escrita. Esta, por estar baseada em outra referência, distinta da língua de sinais que é visomotora, requererá da criança que da língua escrita se aproxima, a habilidade de distinguir as diferenças peculiares a cada língua.

Desse modo, a Consciência Visual como mecanismo de elaboração psíquica do próprio sujeito sobre o seu processo de aprendizagem, que se dá a partir de intensa exploração dos aspectos visomotores (sustentada em três registros: representação visual do objeto – a imagem; abstração do objeto como unidade constituída de partes; e representação simbólica do objeto, por meio da língua de sinais e escrita), indica que é preciso que o aluno esteja atento às suas impressões e faça reflexões habituais sobre o que se passa consigo.

Essa experiência possibilita comparar sensações, percepções e representações simbólicas, compreender que um objeto pode ser visualizado, tocado, pode também ser representado por imagens, existindo, porém, objetos sem equivalente visual ou imagético. Esse exercício de elucubração é fundamental como antecedente para a compreensão sobre a linguagem gráfica

e consequente produção da escrita. Advertimos que, para que a consciência visual se expanda, é fundamental a intervenção de um outro bilíngue, fluente em língua de sinais e em língua escrita, que possa ocupar o lugar de mediador, interferindo no processo de apropriação da linguagem escrita como manifestação do discurso de um sujeito que pensa, sente e pode registrar graficamente sua compreensão sobre os objetos de seu conhecimento. Para que se dê esse processo, é fundamental compartilhar significados sobre os textos lidos e escritos, com um outro interlocutor.

Ressaltamos que trabalhar no âmbito pedagógico somente com a imagem do objeto construída a partir da visualização não é suficiente para propiciar a capacidade de fazer a articulação entre duas línguas e daí produzir uma escrita. Um longo percurso precisa ser percorrido para que a criança desenvolva a competência de abstrair e de simbolizar.

Por isso, falar sobre o processo de inclusão da criança surda em escola da rede regular de ensino é uma tarefa bastante complexa, uma vez que remete a questões concernentes à efetivação de uma política de educação inclusiva sustentada no compromisso da garantia de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, garantir essa educação para o surdo implica, necessariamente, no respeito à diferença linguística, ao seu modo de comunicar-se por meio da língua de sinais, como, também, à possibilidade de assegurar-lhe o contato e o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.

Vale a pena também ressaltar o compromisso público assumido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação que afirma, no documento *Saberes e Práticas da Inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos* (2003), o compromisso com a qualidade de educação pública para os surdos. Entendemos que o paradigma da inclusão desses alunos implica a reestruturação do sistema de ensino.

Gostaríamos de enfatizar a necessidade de que seja assegurada à criança surda, a sua inserção escolar em um ambiente linguístico natural em que a Libras seja a língua primeira, língua de referência, para posterior aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Esse ambiente bilíngue é fundamental, é lugar privilegiado para que a criança surda possa desenvolver suas capacidades linguísticas e cognitivas e também posicionar-se de modo singular em seu ambiente sociocultural. Defendemos que uma escola bilíngue para a educação de surdos pode dar essa garantia.

A criança surda inserida num meio sociocultural de pessoas ouvintes que não se comunicam por meio da língua de sinais ficará privada do acesso e apropriação de uma língua de referência de modo espontâneo, em consequência experienciará significativas dificuldades em seu processo de escolarização, tal como ficou demonstrado na pesquisa em foco.

A inclusão aparece em sua face mais paradoxal. Há a intenção do sistema de ensino em acolher todas as crianças, e matriculá-las porque se propõe a oferecer uma educação para todos. Por outro lado, em nome dessa inclusão são criadas as situações as mais adversas para alunos e professores. Os alunos são inseridos nas classes comuns, mas uma educação de qualidade não é assegurada. Como bem menciona Souza e Góes (1999),

> *A ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato mesmo estes últimos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares* (1999, p. 164).

Frente a esse contexto, entendemos que o paradigma da inclusão para alunos surdos não implica necessariamente a inserção em classes regulares de ensino; é razoável pensar que a escola bilíngue específica para surdos ou mesmo a classe especial podem oferecer maiores chances de uma prática educacional exitosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: Ministério da Educação, 2003

BRASIL. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br >. Acesso em: 15 maio 2000.

CAPOVILLA, Fernando et al. SignWriting: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais e de seus usos na educação

do surdo. **Revista espaço:** Informativo Técnico-Científico do Ines, Rio de Janeiro, n.º 13, p. 25-36, 2000.

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngue da educação do surdo. **Revista espaço:** Informativo Técnico-Científico do Ines, Rio de Janeiro, n.º 10, p. 47-53, 1998.

_____. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. Seminário Nacional do Ines, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000a, p. 47-52

OLIVEIRA, Thereza C.B.C. **Sala de aula inclusiva:** Um desafio para a integração da criança surda. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Biblioteca Anísio Teixeira. Faced / UFBA. Salvador. 182 f.

OLIVEIRA, Thereza C.B.C. **A escrita do aluno surdo:** Interface entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa. 2009. (Tese de Doutorado) – Biblioteca Anísio Teixeira. Faced / UFBA. Salvador. 329 f.

RABELO, Annete Scotti. **O processo da construção do discurso escrito em surdos.** 1996. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Carlos Skliar,(org). Porto Alegre: Mediação, 1999.

Capítulo X

Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão

Profa. Msc. Jane Lindoso Brito – UEA/AM
Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá – Ufam/AM

A educação dos surdos tem sido constantemente inserida no contexto da Educação Especial. Esta considera como seu o paradigma da "inclusão escolar", tomando como desejável que os chamados "portadores de necessidades educativas especiais" estejam preferencialmente em escolas regulares.

Assim, nessa perspectiva, quem são os surdos, para a escola? Os surdos costumam ser vistos como deficientes auditivos capazes de serem "integrados pela fala", isto se submetido a treinamentos apontados como bons e necessários para as pessoas a serem "normalizadas". As verdades produzidas pela força de políticas públicas e por grandes narrativas, geralmente clínicas e linguísticas, que sustentam a inclusão, tentam descrever a surdez a seu modo, construindo estereótipos sobre a realidade dos surdos e de seu aprendizado. Fixam a noção de que a deficiência auditiva dos surdos é uma realidade centralizadora, definidora e posicionadora, ou seja: os surdos não são normais porque não ouvem. Essa visão patológico-terapêutica na qual está inserida a educação de surdos os tem mantido em situações de fracasso escolar.

As perspectivas médico-terapêuticas, às quais nos referimos, são aquelas que envolvem o tempo integral do estudante surdo: indo a fonoaudiólogos, a médicos, a psicólogos, a psicopedagogos, ao Atendimento Educacional Especializado do contraturno das escolas etc., bem como o lugar de poder que os discursos médicos ocupam no imaginário dos professores. Estes, muitas vezes, entendem que apenas os médicos têm o que dizer sobre o processo educativo destes estudantes "deficientes patológicos" (Sá, 2002).

Há a necessidade de que, muito além de se entender a surdez como privação sensorial, como um mundo e uma perspectiva marcados pela ausência, haja uma intervenção pedagógica que busque o canal alternativo disponível (a visão) e que possibilite, por final, a inclusão social.

Este capítulo baseia-se num estudo de caso apresentado em Brito (2004), no qual são analisados enunciados de personagens do cotidiano escolar de uma sala de sétima série (turno vespertino) do Instituto Batista Ida Nelson, em Manaus, no ano de 2003, quais foram: os professores de surdos, os estudantes surdos, representantes da comunidade surda à época e estudantes ouvintes da turma. Aqui apresentaremos apenas alguns enunciados dos três adolescentes surdos (um masculino e dois femininos, entre 14 e 16 anos de idade) que estudavam na referida turma, atendidos por intérprete de Libras pago pela escola, bem como de três surdos líderes da comunidade surda de Manaus, que foram, à época, convidados para observarem e comentarem o trabalho desenvolvido na turma.

Baseia-se nos olhares dos Estudos Surdos, os quais, em suas pesquisas, se debruçam sobre os projetos educativos, políticos e sociais de diferentes grupos econômicos, linguísticos e culturais. Segundo estes Estudos, o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais e os surdos (Skliar, 1998, citado por Sá, 2002, p. 73).

O trabalho de pesquisa que baseou este capítulo procurou compreender a produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos por meio dos discursos que constituem a multiplicidades de vozes da/na escola. Importa analisar os discursos e ideias que atravessam o espaço educacional, para que seja possível produzir uma crítica a respeito de postulados que, por serem comuns e corriqueiros, tornam-se, muitas vezes, verdades além de qualquer suspeita. É nossa intenção, portanto, desvelar forças que operam para oprimir e formatar as pessoas no espaço social chamado "escola", e aqui, mais propriamente, "escola regular".

Fazer pesquisa, com base nesse referencial epistemológico, pode parecer novo para alguns, mas, à luz das contemporâneas discussões, é perfeitamente possível e viável fazer ciência como uma prática reflexiva e crítica sobre a realidade social; assim, não se busca a realidade estática, ou a descoberta dos fatos tais como eles são, buscam-se as relações que existem entre os fatos sociais. (Sá, 2003)

Pensar a educação dos surdos por meio deste olhar é considerar novos parâmetros. Será que é possível à escola e ao currículo dialogarem com a diversidade e a diferença sem impor uma só visão e uma só perspectiva: a dos ouvintes? Muitos entendem que o posicionamento de aceitação de TODOS na escola representa a evolução da sociedade em direção à criação

de uma sociedade inclusiva - como se apenas este item desse conta da complexidade do tema. A perspectiva da educação dos surdos, numa visão socioantropológica, apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola, bem como o sistema de ensino como um todo. Assim, este texto pretende colaborar na busca por novas hermenêuticas sobre a surdez e sobre os surdos, dando oportunidade para presentificar vozes de surdos a respeito da educação de surdos em escolas regulares.

ENUNCIADOS DOS ESTUDANTES SURDOS

Como você se sente sendo um estudante surdo em meio a estudantes ouvintes?[25]

> *Com dificuldade. Eles não entendem o que quero dizer, levo muito tempo para conseguir que eles me entendam. Alguns conseguem, outros mais ou menos. Não é muito bom, mas tenho que me esforçar.*

Ainda adolescente, este/a estudante percebe o conflito em afirmar sua identidade surda. Tenta desvencilhar-se do que Wrigley (1996) rotula de "poder administrativo sobre os surdos". Ficam postas as questões: O/A estudante surdo/a entende o que eles (os ouvintes) querem dizer? De quem é a "obrigação" de ser entendido? O surdo tem que se esforçar para ser entendido? E os ouvintes, esforçam-se para serem entendidos pelos surdos? Ou supõem que o mundo é deles, por serem maioria ou por não serem "defeituosos"?

> *Eles acham estranho fazer gestos. Ficam curiosos. Não acho muito bom, tento ensinar para eles, alguns querem, outros nem ligam. É difícil para mim, gosto de ficar com os surdos, fico mais à vontade.*

O/A estudante surdo/a registra em sua fala a falta do sentimento de pertencimento "ao grupo dos surdos". Analisando esta afirmativa, diríamos que se trata da expressão de uma necessidade: de ter uma identidade surda

25 – As respostas foram dadas em Libras e foram traduzidos para a Língua Portuguesa por intérprete de Libras.

subordinada a um semelhante surdo - o igual com quem pode ficar mais à vontade. Assim sendo, como qualquer ser humano, deseja uma certa igualdade básica, bem como a autopreservação contra as exigências de uma compreensão artificial da experiência visual. Mesmo no meio dos ouvintes no ensino regular, as identidades surdas não se diluem no encontro ou na vivência em meios socioculturais ouvintes.

A estranheza do ser surdo, alegada pela aluna surda, está ligada aos estereótipos que interferem como um impedimento para a aceitação da identidade surda. Fazer gestos não é comum para os ouvintes, surgindo possibilidades de rejeição, de sentimentos de inferioridade, ou mesmo de admiração. Esse contexto de diversidade oportuniza possibilidades de considerar a identidade surda, ao lado da representação da identidade ouvinte, como pejorativa, como menor, como digna de piedade.

Você acha que há diferenças entre o comportamento e os hábitos dos estudantes surdos e o comportamento e os hábitos dos ouvintes?

> *É muito diferente: falam rápido e não querem perder tempo com minha vontade de conversar. Alguns tentam conversar, mas é pouco tempo, querem ficar com os que falam. Olham esquisito e pensam que sou "lé, lé"... Surdos combinam com surdo; é melhor.*

O/A aluno/a surdo/a inserido/a no ensino regular, ainda que adolescente, tem a percepção da luta pelo tempo, pelo espaço, pela atenção, pela anuência, pelo discurso, pela companhia, enfim, pelos poderes e saberes que pululam no contexto social. Não seria exagero afirmar que a cultura ouvinte esquiva-se em facilitar o contexto da inclusão plena. No contexto escolar, dada sua importância para a configuração social e para as mudanças sociais, é necessário manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder. A cultura surda não há de ser incômoda para os ouvintes quando houver a compreensão de que a diferença se constitui numa manifestação da complexidade e riqueza humanas, sendo, inclusive, fruto da capacidade criadora dos humanos.

Há muito movimento na cultura surda, muita expressividade, pelo fato de que utiliza formas de ação e atuação visuiais. Essa estranheza faz com que a minoria fique desconfortável, como é exemplo a fala do/a aluno/a surdo/a que diz: *Olham esquisito e pensam que sou "lé, lé..."***.** Diríamos que se trata de

"um não se sentir igual". Em verdade, o/a aluno/a surdo/a fala de conquistar um espaço que lhe fora negado.

A compreensão de que *Surdos combinam com surdos; é melhor*, nos remete ao fato de que os surdos não têm sido ouvidos no que concerne às propostas educacionais para seu grupo específico. São muito comuns as manifestações dos surdos quanto à preferência por uma escola específica de surdos, até mesmo em fóruns oficiais e com a presença de representantes das comunidades surdas, mas essa opção não tem sido disponibilizada no Brasil.

> *Muito. Não gosto de ficar com eles (ouvintes). Não querem falar como eu falo e não sei falar como eles falam. Fico me sentindo diferente. Eles só ficam com os iguais a eles, às vezes tentam falar comigo só um pouco. Os surdos se entendem melhor. O papo é legal, somos iguais, isso é bom.*

Compreendemos que, para os surdos, "falar como os ouvintes falam" demanda um esforço imenso. Pode-se também entender que os surdos esperam, da mesma forma, que houvesse um esforço dos ouvintes em falar como os surdos falam, ou seja, aprender e utilizar a língua de sinais (o que seria muito mais fácil para os ouvintes, visto que têm uma primeira língua adquirida naturalmente).

A experiência de surdos em escola regular fala de um sentimento de isolamento: *Não querem falar como eu falo e não sei falar como eles falam*. Refletindo sobre esta afirmativa, pode-se ver indícios de que o imaginário ouvinte está baseado numa consciência tomada como "soberana", única, excelente, pelo fato de se tratar de maioria e por experimentar uma cultura que predomina. Consciente ou inconscientemente, a maioria dos ouvintes demora por interessar-se pela cultura minoritária.

Quando diz: *Os surdos se entendem melhor. O papo é legal, somos iguais, isso é bom,* expressa a identidade surda. Em outras palavras, trata-se da consciência dos surdos de serem definitivamente diferentes e de demandarem recursos completamente visuais. *Os surdos se entendem melhor,* porque conhecem uma forma ontológica de existir: através da experiência visual.

Você vê diferenças entre o surdo e o ouvinte no contexto educacional?

Vejo. Eles olham estranho e eu sinto que eles pensam que eu não sou boa da cabeça. Não chegam perto, ficam olhando de longe. Não gosto. E quando estou com outro surdo, conversando, eles ficam olhando, achando estranho.

A estranheza percebida pelo/a estudante, quando discute a relação surdo/ouvinte no contexto educacional, nos fala da dificuldade do ser humano em conviver com o que escapa do usual. "Ficar de longe" fala de uma proposta educacional que garante a aproximação física, mas que não garante a aproximação emocional e cognitiva.

A trajetória histórica dos surdos, vistos como "deficientes", é repleta de preconceitos que continuam determinando sua exclusão social. Nos tempos da antiguidade, eram postos à própria sorte para morrer ou eram sacrificados por exporem aos homens a incapacidade de lidar com os seus temores, com suas fraquezas, com o que há de "defeituoso" ou "falho" na natureza humana. Resquício desse temor original não pode subsistir. Posicionarmo-nos contrariamente às atitudes excludentes e preconceituosas é tarefa do educador. Entender a cultura surda a partir de um paradigma socioantropológico é um ato que nos sensibiliza e nos leva a mudanças desejáveis.

Não me sinto bem entre os ouvintes na escola. Pensam que não sou normal. Eles não chegam perto, e, às vezes, ficam rindo e nos olhando de maneira esquisita.

Há muito que se trabalhar na escola sobre a questão da normalidade/anormalidade. Promover esta discussão, certamente, miniminizará a rejeição. Como sujeitos que buscam transformações das relações sociais, temos que entender que toda mudança é um processo. E como processo, a participação dos educadores pode contribuir para minar gradativamente as formas de resistência à aceitação do "diferente", com sua realidade cultural própria. O preconceito pode ser vencido por ações de sociabilidade, de solidariedade, de aceitação e de construção social coletiva, mas, antes de tudo, é vencido muito mais pelo conhecimento – daí a importância das discussões sobre o tema.

Você teve dificuldades de relacionamento interpessoal com os estudantes ouvintes na escola?

> *Alguns alunos não aceitaram, outros foram legais. Eles queriam aprender a fazer sinais. Uma ficou muito amiga; gosto de ficar com ela. Ela me ajuda e já faz sinais bem. Nem sempre é assim: há outros que não chegam perto. Procuro fazer amizades.*

Na fala do/a aluno/a surdo/a, percebe-se que não houve, na totalidade, o acolhimento isento de uma certa estranheza, mas mostra também evidências de prontidão, por parte de alguns, na aceitação da cultura surda. A inclusão do aluno surdo, quando contempla a aceitação e a valorização, quando promove o apoio por parte dos colegas e das pessoas envolvidas no trabalho educacional, quando provê programas apropriados para potencializar suas habilidades, fica amplamente facilitada. Essa polaridade de reações mostra a caminhada por meio da qual o surdo transforma sua identidade de grupo estigmatizado em grupo valorizado.

As dificuldades sempre existirão no contexto das adaptações que são necessárias em toda relação intercultural, nas mais diversas esferas da sociedade - o que não pode acontecer é o surdo perder sua identidade de surdo, sendo conduzido a negar suas características e pautar-se pelo modelo ouvinte. Surdos e ouvintes solidários que simpatizam com a identidade surda podem se unir numa oposição aos efeitos das forças tradicionais ouvintistas. Um exemplo desse posicionamento surge na própria fala da aluna, quando diz de sua amiga ouvinte: *Uma ficou muito amiga. Gosto de ficar com ela. Ela me ajuda e já faz sinais bem. A*inda que timidamente, contemplamos atitudes favoráveis a um multiculturalismo atento à especificidade da diferença**.**

> *Um pouco. No início eles ficam olhando espantados e tentando entender os sinais. Ficam curiosos. Procuro ensinar aos que se aproximam. Mas acho melhor conviver com os surdos. Falar é difícil e, na maioria das vezes, com eles temos que fazer esforço para falar e ainda assim não consigo fazer com que eles me entendam.*

Sentimentos de inquietude e estranhamento são comuns em escolas regulares. Por outro lado, há todo um cenário de mudanças, de troca de experiências, de aprendizagem – o que, se interpretado positivamente, pode servir de estímulo para a autovalorização. A convivência de surdos com ouvintes, e vice-versa, possibilita a cada um dos sujeitos um enriquecimento

da própria cultura, uma ampliação em termos de linguagens. A convivência também oportuniza a quebra de tabus, permitindo identificar no surdo suas diversas potencialidades e competências, bem como suas qualidades, além, como é claro, de suas dificuldades; nesse processo inter-relacional, pode-se encontrar grande proveito nessa troca cultural.

Aqui está a vantagem da educação de surdos numa escola regular – ainda que não dê conta de justificar por completo esta opção. O convívio escolar é um convite para derrubar preconceitos e enriquecer a esfera social, mas, enquanto isto, convém que atentemos para o fato de que a subjugação ainda está presente, pois geralmente é a minoria que tem que se esforçar para ser como a norma (*Falar é difícil e, na maioria das vezes, com eles temos que fazer esforço para falar e ainda assim não consigo fazer com que eles me entendam).*

Você utiliza a língua de sinais brasileira? No contexto da escola, a língua de sinais é importante para o estudante surdo?

> *Sim. É melhor de entender. Quero estudar numa escola de surdos. É bem melhor; não tenho que falar. Surdo com surdo se entende. Uso sinais e falo também; minha família usa os dois. Mas, prefiro sinais; é melhor para mim.*

Podemos perceber a grande importância desta língua na vida de um surdo. É sua cultura, sua identidade definida, sua cidadania respeitada. Mesmo estando numa escola regular, o/a estudante diz: *Quero estudar numa escola de surdos*: é a busca de seus pares, é a busca de autonomia e de identificação. Ainda adolescente, sabe o que é melhor para sua condição de surdo/a e não aceita passivamente os conflitos advindos de sua condição sociocultural.

Na opção do/a estudante (*Prefiro sinais; é melhor para mim*), há o desejo por seus direitos culturais, linguísticos e sociais. É por isto que toda luta por uma efetiva educação para surdos começa pela luta pelo privilégio da língua de sinais. Considerar no contexto da educação estes aspectos sociolinguístico-culturais é conceder possibilidades de êxito escolar aos surdos. Essa concepção de educação desestimula a visão patológica e a aproximação do surdo ao modelo ouvinte, e caminha na direção da valorização das subjetividades surdas.

> *Aprendi sinais com os surdos; antes não, tentava falar. Minha família não usa sinais. É melhor aula com sinais, dá*

> *para entender bem melhor; sem sinais não entendo muita coisa e fico com notas vermelhas.*

A introdução da língua de sinais na sala de aula, ainda que por meio de intérprete, alivia muitos surdos. O/A estudante surdo/a, nascido/a em família de ouvintes que só utiliza a fala, percebe no convívio com outros surdos e na escola, a sua natural identidade linguística, e dá seu depoimento: *É melhor aula com sinais, dá para entender bem melhor; sem sinais, não entendo muita coisa e fico com notas vermelhas.*

O conforto que a língua de sinais traz para os surdos é uma condição que precisa ser respeitada, principalmente pelo fato de que, tendo uma língua natural como língua materna, fica muito ampliada a possibilidade de aprendizagem de uma segunda língua. Como diz Sacks:

> *O aspecto essencial é: as pessoas surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. Isso se evidencia mais nas crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, as quais exercitam seus primeiros sinais aproximadamente aos seis meses de vida e adquirem uma fluência considerável (...).* (1998:43)

Por conhecermos a história de vida desse/a aluno/a entrevistado/a, podemos ainda acrescentar que esta situação de conforto na escola, no convívio com outros surdos, usando a língua de sinais, fez com que a família se redirecionasse na comunicação, passando a utilizar sinais. Na escola anterior pela qual passou, baseada em proposta oralista, esta vivenciou dificuldades escolares mais intensas.

Buscando entender esse caminho percorrido ainda pela maioria das escolas, acreditamos que a intenção deste modelo não é/era "torturar" as pessoas surdas. Mas as boas intenções, apenas, têm contribuído para atrasos na vida escolar destes estudantes, exatamente por assumir uma postura dominante.

Como foi sua experiência nas aulas com professores que não usam língua de sinais?

> *Não foi boa. Tive ajuda de uma amiga que me acompanhava, me ajudava a entender o que o professor falava. Professor fala rápido e se mexe e eu não consigo ver seus lábios. Não é bom.*

Precisamos identificar os aspectos subjetivos que definem os tratamentos sociais, atitudes, estereótipos, representações e imaginários presentes na escola; para tal empreitada precisamos atentar para as vozes (e os sinais) que constituem a tessitura social. No entanto, sabe-se que há vozes consideradas e outras silenciadas. Há muito tempo os surdos têm sido silenciados, e sua história tem sido dominada pelo poder hegemônico. Apple diz com propriedade: V*ivemos em uma sociedade com vencedores e perdedores identificáveis,* (1997, p. 86):

> *Ruim. Perco quase tudo. Os colegas é que, às vezes, nos ajudam. O professor nem liga para mim: tento fazer sinais, ele não entende, então desisto. Fico com muita nota ruim, não consigo entender quase nada.*

Sabendo que o fazer pedagógico se dá num campo de luta e de conflitos simbólicos, questionamos: Por que a aluna surda perde todo conteúdo? Por que as notas são baixas? É ela que não apresenta as condições para a aprendizagem? Ou é a pedagogia que não é direcionada para a especificidade do alunado?

O processo socioeducativo destinado aos surdos exige que a comunidade surda esteja presente, para que o fracasso escolar não mais seja perpetuado, e tenhamos os surdos junto com os educadores, exigindo os direitos que são fundamentais para qualquer cidadão. Para que tudo isto seja verdade, é preciso que nós, profissionais da educação, pesquisadores, contribuamos para que os argumentos dos surdos tenham peso e poder.

Segundo Perelman, (1997, p. 25) E*m certas sociedades, o exercício da argumentação, em variados setores, é monopólio de pessoas ou de organismos especialmente habilitados para isto (...).* Se assim é, os surdos são habilitados para falarem a respeito do que lhes é melhor. Precisamos compreender que a fala dos surdos exprimem verdades caras para eles.

Você já estudou em alguma escola que não tinha intérprete? Como você pode comparar as duas experiências?

> *Já. Com intérprete é um pouco melhor. Melhora, mas ainda não consigo aprender direito. Ainda fico com dificuldade.*

Vimos ressaltando que e experiência educacional com intérprete é um avanço, mas não o ideal – isto se confirma na fala do/a estudante surdo/a, no entanto, ainda há sofrimento no processo de ensino-aprendizagem do surdo mediado pelo intérprete. Sua presença aumenta a possibilidade de o surdo compreender os conteúdos, mas não traz todas as condições para equacionar a perspectiva de uma educação significativa. O bilinguismo oportuniza maior respeito pelo direito dos surdos, no sentido de que considera a língua de sinais como a língua de instrução, e possibilita as manifestações culturais e identitárias peculiares.

Essas novas possibilidades foram apresentadas na década de 90, quando a educação brasileira viveu a ampliação das críticas ao modelo de inclusão escolar distanciado das especificidades inerentes ao estudante surdo, no entanto, infelizmente, pela força das políticas públicas, a perspectiva do surdo foi deixada de lado.

> *Prefiro com intérprete. Na outra escola eu não sabia nem por que estava lá, ninguém entendia a minha dificuldade e só tirava notas baixas.*

A ausência de um contexto interativo em sala de aula dificulta o processo de inclusão e mascara as atitudes dos professores, que não raro são de incompetência técnica, de descaso, de compaixão, de discriminação e de reafirmação da deficiência, não só na escola pública, mas também na particular. Os professores não são, contudo, os únicos responsáveis pelo fracasso da educação de surdos: eles estão em meio a um emaranhado de decisões, de comportamentos, de arranjos políticos, sociais e escolares que confundem todo o quadro. É preciso reavaliar as ideias pedagógicas, os objetivos educacionais, a formação de professores, para que novos horizontes se abram e para que novas e interessantes perspectivas na educação dos surdos passem a ser consideradas.

As atitudes dos professores citados demonstraram desconhecimento sobre os referenciais teóricos que embasam uma proposta sociocultural para

os estudantes surdos, tendo, como resultado, a falta da interação professor/aluno – que é muito mais importante que a inclusão física entre estudantes surdos e ouvintes.

Quais as dificuldades que os surdos encontram para alcançar sucesso no processo ensino-aprendizagem?

> *Muitas. Estudo muito e não consigo que o professor me entenda; peço ajuda e parece que eles não entendem. Alguns até parece que querem, mas é difícil. Queria estar noutra classe, da minha idade, mais na frente (porque estou atrasada)*[26]*, mas não posso. Por quê?*

> *Todas as dificuldades. Não consigo falar e eles não conseguem fazer sinais. As aulas são muito rápidas e não consigo acompanhar. Peço ao professor: devagar... Mas ele diz: não dá... Penso, às vezes, em parar de estudar, pois eles não me entendem.*

É evidente a visão colonialista da cultura ouvinte na educação dos surdos**.** A repressão percebida na fala do/a estudante surdo/a produziu o seu atraso escolar. O/A estudante percebe que, diante dos demais estudantes ouvintes, fica sempre em atraso.

Tal como o médico que não se conforma diante da desistência de seu cliente e, competentemente, administra-lhe o medicamento que lhe há de fazer melhorar, o educador deveria ter a resposta educacional para tirar qualquer estudante do sentimento de desistência em face às dificuldades. Há de ter um compromisso ético e moral pela competência. Abrir espaço para que os surdos tenham acesso a uma educação "multicultural", num espaço adequado, é um bom começo nesta caminhada, excluindo o discurso dominante e excludente, mas nada disto será eficiente se não houver transformações nos próprios educadores. Muitos creem que compete ao Estado qualificá-los. É um fato. Mas muitos também passam anos e anos na convivência com estudantes surdos sem nem ao menos se esforçarem por aprender a língua de sinais.

O conhecimento sobre as recentes tendências educacionais nos conduz à defesa de uma educação multicultural e bilíngue em classes e escolas, mas

26 – A aluna estava na sétima série com dezesseis anos.

esta há de vir acompanhada de mudanças internas por parte dos que estão a dirigir o processo educacional.

De outra forma, os estudantes surdos continuarão encontrando *todas* as dificuldades na escola. Nossa indignação diante da possibilidade de perpetuarmos o fracasso escolar dos surdos não nos permite a neutralidade. Há de se defender a troca e o retorno de discussões sobre os aspectos socioantropológicos, multiculturais e multilíngues, como possibilidades concretas de transformações reais, preparando um futuro mais justo e solidário. Só assim a surdez poderá ser aceita como uma experiência visual normal, e, o surdo, como pessoa com capacidades cognitivas para o sucesso escolar.

O que a escola poderia fazer para diminuir as dificuldades dos estudantes surdos?

> *Seria bom se o professor fizesse sinais: não iria precisar do intérprete. Se tivesse escola de surdos seria bom.*

Quando o/a estudante surdo/a deseja a presença do professor bilíngue, ele/a reivindica uma estrutura de currículo que considere sua língua como eixo identitário e um espaço cultural privilegiado. O poder da cultura majoritária preferiu justificar, mascarar, perpetuar um discurso que não pertence aos surdos. A partir desta reflexão, podemos entender a relação de poder e interesses que ainda está presente na educação. Há interesses de grupos, como dizem Moreira e Silva:

> *O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.* (1995, p. 23).

O/A estudante ainda é um/a adolescente, mas posiciona-se, questiona e reivindica a escola específica para surdos, desafiando as ideologias dominantes existentes em torno de sua educação. O grupo dominante ainda está bem presente na elaboração dos currículos, e na configuração da escola possível aos surdos. É preciso abrir espaço para a comunidade surda participar na elaboração de um novo currículo, de uma nova escola - aquela que seja capaz de ver a surdez, de deixá-la ser vista, e deixá-la ver.

Se tivesse uma escola de surdos eu não iria pensar em deixar de estudar.

A surdez distanciada do paradigma da deficiência auditiva, das marcas da audiologia, e reinterpretada a partir dos pressupostos antropológicos, constrói uma escola na qual os surdos desejam estar. Para que estes avanços sejam contemplados na educação dos surdos, nós educadores, precisamos conscientizar-nos da necessidade de trabalhar por esta educação específica, que valorize diferentes saberes na produção do conhecimento, e que considere o universo singular dos grupos de surdos. Precisamos lutar por uma escola (ou classes) para surdos, na(s) qual(is) seja garantido o direto de se desenvolverem numa comunidade de pares, e onde são asseguradas suas diferenças sociolinguísticas. Só assim estaremos oportunizando condições de um aprendizado significativo. A inclusão político-social perpassa por estas definições.

ENUNCIADOS DE REPRESENTANTES DA COMUNIDADE SURDA

Atentar para as opiniões de surdos adultos representantes da comunidade surda é perseguir, de alguma forma, a legitimação do discurso surdo. Suas certezas, experiências e histórias de vida têm de ser consideradas pelos educadores e pesquisadores, na busca de condições concretas de mudança, em direção a uma sociedade mais justa e plural.

Você percebeu se há participação dos surdos nas aulas a que você assistiu?

S[27] – Na aula que assisti, percebi que o professor teve um bom desempenho, no momento em que a aluna P (surda) levantou o braço e deu sua contribuição ao assunto discutido, e o professor lhe dirigiu atenção, olhando nos seus olhos. Mas, ainda é pouca a participação dos surdos nas aulas em relação aos outros alunos. Não há igualdade de oportunidades, é muito difícil a questão do tempo, pois o professor não têm paciência.

27 – As letras referem-se à primeira letra do nome dos surdos entrevistados.

É notório que o estudante surdo inserido no ensino regular com intérprete tem o conhecimento mediado por este, o que é um paliativo e não o ideal para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente existem duas culturas em um mesmo contexto, só que a comunidade surda, sendo minoria, está em desvantagem – desvantagem não apenas numérica, mas construída historicamente pelo posicionamento a que foi/é submetida em relação aos que ouvem, ou seja, à norma.

Com PADDEN, ressaltamos que *uma comunidade é um sistema social no qual um grupo de pessoas vive junto, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras* (1998, p. 2). Uma sala de aula do ensino regular, portanto, não é uma comunidade surda. Uma comunidade surda, segundo a autora, refere-se a um grupo de pessoas que estão envolvidas com a surdez, compartilhando interpretações, significados e representações, e isto não acontece no convívio da sala de aula no ensino regular. Não que fosse de se esperar tal nível de compartilhamento no espaço do ensino regular (o que não seria de todo impossível), mas ressalto a definição de "comunidade surda", para firmar a posição de que a sala de aula específica para surdos teria esta condição garantida: ser uma comunidade surda.

Fora do contexto da comunidade surda, os surdos encontram-se em desvantagens e com grandes perdas; o enunciado do representante da comunidade notificou esta realidade, quando afirmou: *não há igualdade de oportunidades, é muito difícil a questão do tempo, pois o professor não têm paciência.* Devido às diferenças entre as línguas, na maioria das vezes, há também, a falta de sincronia do tempo que difere as duas culturas.

> M – *Achei interessante a posição dos alunos na sala de aula: localizados bem na frente.*

Essa percepção da posição das carteiras nos conduz à observação da arquitetura educacional e nos retorna à questão do "outro": quem são estes que sentam à frente, tendo um intérprete logo adiante? Teremos como respostas um conjunto de interpretações difusas, que nem sempre são conscientes. O "outro" – surdo – senta-se à frente porque ouve com os olhos, mas pouco participa porque não fala a língua portuguesa.

Fica o questionamento: Quem perde, quem ganha, no processo da aprendizagem em escola regular? E por que perdem? E por que ganham? Para responder a tais questões, afirmamos que há um conjunto de estratégias

socioculturais de representação acerca dos outros, e sobre os outros, que fazem com que barreiras sejam levantadas entre eles e nós.

Há grandes dificuldades em entender a existência da cultura surda porque a maioria das pessoas baseia-se num "universalismo". Segundo Wrigley

> *os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um "universalismo vivido", de "experiência da surdez". Ora, os surdos "podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimados, 'declarados' ou 'compreendidos' dentro da experiência nativa dos Surdos* (1996, p. 35).

Não seria a obrigatoriedade, ou a insistência em colocar os surdos no ensino regular, uma atitude de acomodação ou uma estratégia para não ter de enfrentar o desafio de atender àquilo (ou àquele) que não é hegemônico? Assim o entendemos.

> F – *É difícil uma participação intensa, há dificuldades para entender o professor e o aluno. Eles ficam, às vezes, com dificuldade até de entender o assunto, e aí, fica difícil de participar. Tudo é muito rápido, mas nosso tempo é diferente.*

Evidentemente a dificuldade de participar se acentua num ambiente linguístico diferente daquele que seria natural. Essas diferenças têm de ser consideradas no contexto da educação, se é que se quer construir espaços para o desenvolvimento de possibilidades semelhantes de desempenho escolar. É preciso entender que os surdos formam grupos sociais diferentes dos adequados para aqueles que ouvem. A imposição da oralidade, a desconsideração do tempo pedagógico, as dificuldades linguísticas entre professor e estudante, vivenciadas no ensino regular, pode ocasionar exclusão.

2. Você percebeu se os estudantes surdos dominam a língua de sinais?

> M – *Na sala, os surdos ficam olhando o intérprete, deixando parecer que entendem a tradução, só não sei o quanto. É muito difícil avaliar com pouco tempo para observar.*

A avaliação do domínio da Libras por parte dos estudantes surdos é interessante e extremamente importante, porque fala de uma manifestação cultural própria dos surdos, de uma língua visual que manifesta as formas de sua cultura. O domínio das duas línguas é relevante não só no contexto da realidade surda, mas também no contexto global. Em especial na realidade dos surdos, o domínio da língua de sinais representa uma das formas mais expressivas das culturas surdas. No entanto, nem todos os surdos que utilizam sinais são proficientes na língua de sinais. Muitos surdos, na verdade, não conhecem bem nenhuma língua: utilizam poucos sinais e, da língua oral, conhecem apenas palavras isoladas e frases simples – enfim, têm uma comunicação limitada. Esta limitação, advinda da falta de contato precoce com a língua de sinais, ou mesmo do contato restrito após adulto, faz com que até o trabalho com intérprete na escola regular seja prejudicado, ou seja, não permita a necessária função de elo entre o professor e os conteúdos ministrados.

O olhar, para os surdos, é imprescindível para adentrar e compreender o mundo em que vivem. Para eles, o importante é ver, é estabelecer as relações de olhar (que começam na relação que os pais estabelecem com seus filhos surdos). O olhar se sobrepõe ao som, o que é um parâmetro diferenciado: para o mundo dos ouvintes é muito abstrato, para o mundo dos surdos isto é muito natural. Torna-se difícil, principalmente aos ouvintes, compreender esta experiência, pois elas são intrínsecas às identidades e culturas surdas.

Você percebeu se eles estão aproveitando o serviço do intérprete?

> S – *O intérprete ajuda, mas não qualquer intérprete. Acho que não é bom ter um intérprete adolescente, que está quase no mesmo nível de escolaridade que os surdos, pois pode haver comprometimento no conteúdo. Em Manaus são poucos os intérpretes que dominam a língua de sinais. Há intérpretes que aprendem com os surdos e comercializam*

> *esse trabalho. Mas é melhor do que não ter intérprete. Eu sou universitário, mas assisto aula com intérprete, e acho bem melhor. Melhor ainda seria se o professor desse aula em nossa língua , mas isso ainda não aconteceu. Não posso afirmar que está havendo bom aproveitamento, é muito pouco tempo de observação, mas só posso confirmar que é melhor do que a oralização. Estudei todo tempo sem intérprete e nunca nenhum professor ouvinte falou comigo em minha língua; alguns tentaram, mas é muito difícil.*

O representante da comunidade surda, ao tentar avaliar o aproveitamento dos estudantes surdos numa escola regular argumenta, a partir de sua experiência, que as aulas mediadas por intérprete de língua de sinais possibilitam melhores condições de aproveitamento. Sua fala se coaduna com uma perspectiva de rompimento com um passado determinado por modelos clínico-terapêuticos. A despeito de ser um surdo oralizado, considera positiva a presença do intérprete no espaço escolar e na construção do processo educativo.

É este momento histórico que atravessamos, de repensar a educação dos surdos, que começa a oferecer possibilidades de mudanças segundo o interesse das comunidades surdas.

> M – *O intérprete facilita e dá um sentido melhor do que o trabalho só na oralidade, mas precisa ser um bom intérprete, e às vezes isso não é possível. O intérprete inexperiente não garante muita coisa confiável. Aparentemente percebo que há algum aproveitamento, mas não sei quanto.*

A dificuldade em se ter bons intérpretes aponta para a necessidade de políticas públicas que apoiem projetos de formação de intérpretes. Se não ainda a contento, as aulas mediadas por um intérprete ainda são melhores que o caminho unilateral da oralidade, que desmerece toda a cultura surda.

> F – *Entendo que o intérprete ajuda muito, sem o intérprete o conteúdo, às vezes, fica sem sentido e não conseguem dar a resposta nas provas. Muitas vezes, decorei o que não entendia, só para passar de ano. Se o professor falasse em minha língua seria muito mais fácil, pois seria no meu*

> *tempo; seria mais fácil entender e participar quando não entendesse. É muito difícil o aluno surdo entender a aula com o professor ouvinte. No meu tempo de estudante, quando eu solicitava alguma atenção ou ajuda, os professores sempre diziam para deixar para depois. Eles não queriam gastar tempo comigo e eu ficava desanimado. Os alunos de hoje parecem que entendem melhor do que eu, que tive que oralizar.*

É interessante citar que esta fala vem de um advogado surdo oralizado. A despeito de ter obtido sucesso chegando ao ensino superior, o entrevistado surdo corrobora a importância de um trabalho com intérprete, em comparação com um trabalho baseado apenas na oralização. A situação do Brasil ainda é muito precária em relação a estes suportes. Em países mais desenvolvidos, a situação é outra. Nos Estados Unidos, por exemplo, todas as escolas contam com o auxílio do intérprete, e existe uma universidade só para surdos. Em alguns países da Europa os pais de surdos são "obrigados" a aprender a língua de sinais.

Qual seria a diferença de uma aula com intérprete e de uma aula ministrada pelo professor na língua de sinais?

> S – *A diferença é muito grande: é uma realidade esperada pelos surdos. Trata-se da nossa língua, então, há grandes possibilidades de não termos que nos atrasar nos estudos, porque é o professor que passa o conteúdo e não um mediador. Eu até hoje não tive esta experiência. Sou universitário e tenho de pagar um intérprete para entender o que o professor explica, e não sei se o intérprete passou realmente o que o professor queria dizer.*

A surdez pressupõe uma diferença linguística que precisa ser entendida, respeitada e aceita sem barreiras no campo educacional. As pessoas surdas comunicam-se entre si por meio da língua de sinais, mesmo que saibam se comunicar oralmente. Como é o caso do entrevistado, ele afirma que ser forçado unilateralmente a oralizar dificulta e retarda as perspectivas educacionais. O que menos faz sentido a respeito da surdez e dos surdos é a tentativa desesperada, por parte dos ouvintes, de imposição de um mundo

auditivo aos surdos. É isto que vem causando e perpetuando, ao longo dos séculos, a concepção da surdez como deficiência.

A educação bilíngue para os surdos ainda não está concretizada no Brasil: trata-se de uma conquista a ser alcançada, de avanços sonhados por muitos educadores e pelos surdos, o que pode ser confirmado quando este líder da comunidade surda diz que esta *é uma realidade esperada pelos surdos.*

A minoria surda está caminhando rumo ao reconhecimento das suas diferenças de modo político, para que possam exercer sua diferença social e cultural, tendo seus direitos assegurados, visando, como objetivo supremo, a sua inclusão socioeconômica e cultural.

> M – *A dificuldade é se o intérprete é bom ou não, pois ele pode ajudar ou atrapalhar. Já ter um professor falando a língua de sinais é o que nós, surdos, esperamos e por isto lutamos.*

Este representante da comunidade surda fala da militância para que seus direitos e diferenças sejam reconhecidos na forma da lei, o que passa pela obrigatoriedade de que intérpretes da língua de sinais em todas as salas de aula do ensino regular onde haja um surdo matriculado, pelas condições favoráveis para a capacitação e competência linguística de docentes ouvintes e pela presença e formação de professores surdos.

> F – *Não tive a experiência de ter um professor que usasse a língua de sinais: gostaria de ter tido, pois não teria que repetir de ano. Sempre estudei na escola regular e não tive intérprete nem professor falando nossa língua. Toda minha experiência foi oralizada. Não foi bom. O que vejo hoje é bem melhor: os alunos aproveitam melhor. Se o professor usa a língua de sinais, é ainda melhor.*

Geralmente, os surdos têm histórias de insucesso para contar, em seu período escolar do ensino básico. A realidade educacional continua estruturada em um modelo ouvinte, sem as condições de contemplação de outra cultura, ou de uma educação significativa para as diferenças.

Como você avalia o domínio da língua de sinais pelo intérprete e seu nível de competência na fidelidade ao repasse das informações?

F – *Por enquanto ainda não é o gostaríamos que fosse: o trabalho educacional com intérprete não atinge totalmente o conteúdo - bom seria o professor usar a língua de sinais.*

Evidentemente que, em diversos pontos do país, há disposição para mudanças em direção a uma abordagem bilíngue multicultural, todavia, a carência de professores surdos, de docentes com domínio da língua de sinais e de intérpretes credenciados, não preenche ainda este momento histórico. Esta escola significativa para os surdos deve refletir a sua situação sociolinguística, e, neste contexto, os intérpretes são atores de grande peso e precisam ser devidamente qualificados. As lacunas são chamamentos de retomada ao direito de cidadania.

Qual sua opinião sobre os estudantes surdos estudarem em uma escola regular?

S – *Em todo o Ensino Fundamental estudei numa escola regular e fui oralizado. Tive muita dificuldade em me comunicar. Isto faz com que o surdo perca muitos conteúdos, porque os professores não atentam para a necessidade que o surdo tem: de fazer a leitura labial. O ritmo das aulas é muito rápido para o surdo. O sentido pleno ainda não foi alcançado na educação de surdos no Brasil, mas, pelo menos, é melhor do que no meio de outros deficientes. O melhor para o surdo é uma escola para surdos e com professores surdos.*

Este universitário surdo, como a maioria dos surdos envolvidos em lutas comunitárias, defende uma escola específica para surdos. Fala de sua experiência não muito boa, pois, conviver no ensino regular, é conviver com a imposição da cultura dominante e não ser respeitado enquanto cidadão que vive a especificidade de uma outra cultura.

M – *Eu tenho um pouco da audição, o que me possibilitou falar, por isto faço questão de falar, e uso pouco a língua de sinais, mas entendo que ela é muito importante para o surdo. Acho bom que as aulas aconteçam para os surdos*

numa escola regular, pois melhora a relação com os ouvintes e ajuda a desenvolver a comunicação na oralidade. Acho interessante a oportunidade dos surdos na escola regular, para que não fiquem separados com outros alunos deficientes.

F – *Minha experiência foi com o oralismo em uma escola regular e não foi muito boa: perdi muita coisa e não entendi muita coisa. Acho que é melhor que o surdo estude na escola regular com intérprete, pois aumenta a possibilidade de aprendizagem na convivência com os ouvintes.*

As falas destes jovens surdos exemplificam que a opção pela escola específica para surdos não é unanimidade entre os surdos. Há aqueles que defendem prioritariamente a escola regular inclusiva – entre estes estão, principalmente, os portadores de surdez não profunda, ou surdos pós-linguísticos, os quais, por suas características, beneficiaram-se com a convivência em escolas de ouvintes.

Por outro lado, sabemos dos conflitos e dificuldades que também estes enfrentam numa sociedade competitiva e injusta. Mesmo com pouquíssima audição, os que têm algum potencial auditivo preservado esforçam-se para falar, na tentativa de não serem excluídos.

Quando fala do temor em *que não fiquem separados com outros alunos deficientes,* não se trata de um preconceito às avessas, mas do temor em ver a educação de surdos continuar sendo feita como em diversos rincões do país: aos surdos não se oferece intérpretes, muito menos uma educação bilíngue - seu destino são as "classes especiais" que juntam diversas pessoas com deficiência mental, autismo, cegueira, paralisia cerebral, ou seja, pessoas que nada têm em comum com as demandas e especificidades pessoais, linguísticas e culturais dos surdos.

O estudante adolescente surdo tem consciência de sua cultura? É possível o acesso à língua e à cultura surda, de forma natural, quando o surdo convive numa família de ouvinte?

S – *É difícil no início: a família não entende, não sabe como fazer. Minha mãe me pediu desculpas, pois até a idade jovem fui apenas oralizado. Aprendi com outro surdo a língua de*

sinais, depois de estudar todo tempo oralizando. Ela disse que não sabia da importância de usar a língua de sinais.

A grande maioria dos surdos nasce em famílias de pais e irmãos ouvintes. Através deste dado é possível entender por que este surdo, nascido em família de ouvintes, viveu até a adolescência convivendo com os códigos da cultura que se considera dominante.

As famílias, em sua grande maioria, surpreendem-se e não sabem inicialmente como lidar com o filho surdo. Diz Wrigley que, *a priori*, o filho(a) surdo(a) é visto(a) como *"uma espécie exótica cuja identidade é destinada a decair e a desaparecer"* (1996, p. 94). Há ainda um grande desconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais que envolvem a surdez, por parte dos profissionais da área médica e da área educacional, influenciados que são pela perspectiva médico-patológica da surdez. Por esta razão, a maioria dos surdos não tem consciência de sua cultura e de seus direitos.

Somente no convívio com outros surdos é que é possível assimilar a cultura surda. Citamos ainda Wrigley, para fundamentar o que foi afirmado:

> *Embora não possuem marcadores de raça ou de nação, os membros dessas culturas Surdas autorreferenciadas não têm dúvidas de suas identidades culturalmente distintas. Embora nominalmente membros de uma cultura dominante que os circunda, eles – alguns, mas não todos – veem a si mesmos como separados dela e como membros de uma cultura Surda especificamente "nativa. (...) embora líderes Surdos enfatizem o quanto têm em comum com outras minorias linguísticas (...) a ignorância justificada, exibindo-se à guisa da sabedoria comum, continua a tratar os surdos apenas como outro grupo de deficientes ou incapacitados.* (1996, p. 32-34).

> M – *Se a família sabe da existência da comunidade surda e aceita seu filho como surdo, pode o adolescente ter essa consciência. Mas, na maioria das vezes não tem. Só tem consciência de sua cultura quando começa a conviver com muitos outros surdos que sabem usar a língua de sinais. Nas famílias querem que o surdo fale igual a eles.*

Este surdo descreve a situação familiar com muita pertinência e realismo. Geralmente as famílias obrigam seu(ua) filho(a) a falar, por saberem o quanto é difícil ser diferente num mundo competitivo como a sociedade atual, e por não terem conhecimento dos aspectos culturais que envolvem a surdez. Consciente ou inconscientemente, acabam enquadrando-os mais facilmente no modelo da "deficiência" e sofrendo a dor das baixas expectativas educacionais e sociais.

Bom seria que esta discussão estivesse sendo corrente na sociedade, considerando que todos estão sujeitos a terem parentes surdos ou a trabalharem com surdos. Mas, infelizmente, o que mais ocorre é a negação da surdez como experiência cultural. É preciso que fique claro que os surdos não são "anormais", que os surdos assimilam aspectos da cultura dominante que os circunda, mas não deve ficar desconhecido, por outro lado, que os surdos têm uma língua própria, têm manifestações culturais específicas (que se podem ver, por exemplo, em suas festas, em suas homenagens, em suas comemorações, em sua postura corporal, em suas piadas, em suas produções no teatro, na poesia visual, na literatura em língua de sinais, na tecnologiia que utilizam para viverem o cotidiano etc.).

> F – *Há sempre muito sofrimento: a família não leva o surdo para a comunidade, prefere que seja ensinado falar. Acho que os surdos inicialmente nem sabem que existe a sua cultura, mas são jovens e dependem da família...*

Esta realidade traduzida no enunciado acima não significa que existe uma má intenção nas famílias. Pelo contrário, fala da falta de conhecimento sobre a surdez e sobre os surdos. A decorrência natural é a busca pela "normalização", pela fala, pela aproximação ao modelo ouvinte. Isso acaba por conduzir os surdos a serem encarados como pessoas incompletas, deficientes, pois a limitação natural, acrescida da falta de um processo educativo eficiente, gera fracassos sobre fracassos e a culpa é lançada no próprio surdo, ou em seu "defeito".

Qual sua sugestão para que uma escola de ensino regular possibilite ao estudante surdo as condições para que adquira o conhecimento?

> S – *Precisamos de escola de surdos. Ainda que a escola regular se esforce, é difícil para os surdos estudar com os ouvintes. Os professores, na escola regular, não têm tempo para o surdo, mas ainda é melhor na escola regular que na escola especial. Precisa ensinar língua de sinais para os ouvintes, eles têm que falar nossa língua, pois é mais fácil para eles, e não tem que ser o surdo que deve ser obrigado a falar.*

É impressionante como em poucas palavras o jovem surdo consegue sintetizar todo um contexto de lutas que alguns profissionais estão travando em comunhão com ideais de comunidades surdas. Claramente ele reponde: *Precisamos de uma escola de surdos*. Esta fala desperta reflexões pertinentes, significativas, que apontam para uma reestruturação curricular, cultural e ideológica. Nas atuais discussões sobre a educação de surdos, nem sempre estes são convocados, mas este enunciado sintético dá uma amostra do quanto os surdos têm a colaborar na discussão sobre o que lhes é peculiar.

Quando ele atesta que *Os professores, na escola regular, não têm tempo para o surdo*, fala da dificuldade que tem o estudante surdo na escola regular em receber o conteúdo numa língua que ele geralmente não domina, processar de uma língua para outra, e, vivenciar esse estresse num tempo pedagógico que não é o seu tempo psicológico ou cognitivo. É necessário persistir, insistir para que essas discussões ressoem e ganhem adeptos, visando a uma deflagrada reestruturação curricular, cultural e ideológica na educação dos surdos, para não mais agonizar estes educandos e violentá-los em seus direitos.

> M – *Trabalho no magistério, dou cursos de língua de sinais. Não temos que falar, nossa língua precisa ser ensinada. Nossos trabalhos escolares são corrigidos em outra língua, e então, ficamos prejudicados; não é justo. Não passamos de ano e ficamos sempre atrasados, com os ouvintes à nossa frente.*

Geralmente as falas dos surdos quando avaliam o processo educativo pelo qual passaram/passam acabam se tornando em uma denúncia. Mas estes

dificilmente são ouvidos, pois tende-se a manter o *status quo* dos ouvintes que trabalham na educação dos surdos. O surdo que aqui se pronuncia trabalha pela legitimação da língua de sinais – ensinando-a, mas ainda assim dá o depoimento de que verifica a injustiça e o prejuízo, quando verifica que os trabalhos escolares dos surdos não são devidamente avaliados.

O depoimento do representante da comunidade surda em relatar a perda acumulada no desempenho escolar é relevante para nossa reflexão. Não podemos mais, como educadores, nos conformar em perpetuar os sintomas negativos da educação de surdos que temos, como se a que aí está fosse a única possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste trabalho lançar mais um olhar ao debate educacional crítico sobre a educação dos surdos. Foi possível refletir acerca da proposta oficial de inclusão de surdos preferencialmente em escola regular, e pudemos chegar a reflexões acerca do currículo, acerca de suas relações com a cultura, com o poder, com a construção de identidades, na tentativa de problematizar os efeitos do fracasso escolar generalizado na educação deste grupo.

Neste trabalho, situamos o estudante surdo na escola regular de ensino, questionando o paradigma da inclusão escolar por meio de enunciados que afloram no cotidiano escolar. Entendemos que múltiplos discursos constroem múltiplos significados, e estes instituem uma concepção representacional da realidade, por isto o estudo daquilo que se diz é tão importante na área das Ciências Humanas.

Concluímos afirmando que os dados colhidos neste trabalho apontaram significativamente para:

A – **a verificação de que existe na escola um certo olhar obrigatório imposto por um conjunto de representações sociais hegemônicas, a respeito da surdez e dos surdos.** Os surdos continuam a ser narrados socialmente por meio de estereótipos, e estes interferem, muitas vezes, como um impedimento para a aceitação da língua, das identidades e das culturas surdas – assim, as representações estereotipadas nunca dão à identidade surda um lugar confortável na escola, nem na sociedade como um todo.

B – **a verificação de que a educação dos surdos e suas marcas culturais, linguísticas e identitárias têm sido subjugadas ao modelo ouvinte –** o qual é imposto como a norma, como o melhor, como o desejável.

C – a **verificação de que os surdos, na escola regular, ainda passam por situações nas quais ficam em posição subalterna**, ou seja, são tidos como incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos tidos como "faltosos", "deficientes", de inteligência "diminuída". A organização do espaço escolar evidencia interesses políticos e as relações assimétricas de poder.

D – **a verificação de que o estudante surdo incluído/integrado no ensino regular tem um acesso limitado (quando não é nulo) aos componentes culturais** que podem reforçar sua identidade de sujeito surdo, com língua, cultura, história e demandas próprias.

E – **a importância da escola como ambiente linguístico para a aquisição da língua de sinais.** Sabendo-se que a língua é um dos aspectos essenciais de qualquer cultura, nesta escola específica, há de se querer chegar ao domínio da língua da comunidade majoritária pelo caminho da possibilidade responsável para a aquisição da língua de sinais como primeira língua.

F – **a visão de que proposta da educação de surdos em escola regular não atende plenamente às necessidades dos surdos**, as quais, por suas características identitárias e culturais, demandam um ambiente linguístico e cultural adequado e vivo, que só uma escola específica pode oferecer.

A evidência das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes surdos tanto na escola específica quanto na rede regular de ensino, **mas também a preferência pela escola específica de surdos** (o que não é o mesmo que a escola especial que temos hoje – carregada de baixas expectativas, sem um projeto pedagógico claramente definido e com uma mistura de pessoas com as mais diversas problemáticas lidas pela perspectiva clínico-terapêutica). Aqui se discutiu a inclusão de estudantes surdos na escola regular a partir de uma experiência concreta, e, se concluiu que, inserir o estudante surdo na escola regular, é o mesmo que submetê-lo a um estranhamento cultural. Não se nega que há vantagens, mas certamente estas vantagens são maiores para os ouvintes que para os surdos. A inclusão de surdos em escola regular é uma experiência intercultural enriquecedora, mas não se justifica por si só.

Não se pode negar que a socialização da língua de sinais em uma sala de aula do ensino regular abre possibilidades para uma sociedade na qual os surdos são cidadãos normais. Nossa controvérsia na educação de surdos não se dirige à negação das possibilidades de alargamento da aceitação social. Realmente uma vantagem na inclusão escolar é o desenvolvimento de uma compreensão social mais adequada sobre a surdez e sobre os surdos, bem como

o despertamento dos ouvintes para a língua de sinais. A experiência inclusiva pode possibilitar a ambos um enriquecimento íntimo, na convivência com o outro diferente, e, nestas experiências com a diferença se podem ir firmando desejáveis transformações sociais. No entanto, a inclusão de surdos em escola regular abafa discussões e necessidades mais profundas. A **questão crucial** não deve ser a de perguntar o que é bom para "todos" (destacando-se aqui a maioria ouvinte). A questão a ser posta é: ***qual é a mais adequada proposta educacional para conduzir os surdos ao sucesso escolar e à efetiva inclusão social?***

Assim sendo, por mais que se diga que a inclusão de surdos é um direito que eles têm, há que se entender que eles precisam da convivência em um ambiente linguístico o mais natural possível, e isto, com toda certeza, *a escola regular não pode oferecer*. *Mais importante que a inclusão escolar é a efetiva inclusão social,* que se dá para além do sucesso na educação básica: possibilita ao surdo a autonomia econômica e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades pessoais, culturais e sociais. Defendemos a inclusão de surdos não no contexto escolar, como se sua presença física garantisse um processo educativo de qualidade, mas sua inclusão num processo significativo para eles, como eles desejam e como imaginam que seria o melhor.

As dificuldades sempre existirão no contexto das adaptações que são necessárias em toda relação intercultural, nas mais diversas esferas da sociedade. O que não pode acontecer é o surdo perder sua identidade política de surdo, sendo conduzido a negar suas características e a pautar-se pelo modelo ouvinte.

Com essas conclusões, não temos a pretensão de enquadrar as escolas em uma escala de valor entre a certo e a errada. Apenas nos permitimos ler a questão com outro olhar.

Podemos dizer que o trabalho educativo com estudantes surdos gera diariamente uma série de questões, dúvidas e conflitos que necessitam ser superados no seu processo de realização; estas dúvidas e questionamentos acabam provocando debates e ajustes necessários, os quais fazem com que os educadores saiam de suas posições cristalizadas. Na verdade, percebemos que ainda falta a consciência política para entender a educação dos surdos como uma prática dos direitos humanos concernentes aos surdos, não como uma concessão que se faz a uma minoria.

Tornamos a frisar: esta consideração pelos direitos dos surdos passa primeiramente – mas não unicamente – pela questão linguística, pois é a língua de sinais que dá, ao grupo minoritário dos surdos, um sentido de

identidade e de solidariedade. O contato precoce e permanente com a língua de sinais, quando estimulado e possibilitado, permite ao surdo definir (ou redefinir) sua identidade por meio deste importante traço positivo e peculiar. Ora, os surdos necessitam de interferências mediativas de forma qualitativa e significativa – as quais apenas o uso de uma língua natural pode oferecer.

Os surdos demandam ser entendidos como membros de uma cultura diferente da do ouvinte e esta aceitação deve ultrapassar as fronteiras da escola. Assim sendo, a surdez poderá ser entendida como uma realidade epistemológica comum, e se buscarão as condições para a ampliação das possibilidades político-educacionais, em direção a uma cidadania plena. O interesse primordial por esta resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a "diferença", e não "a deficiência".

Defendemos uma educação que considere os aspectos culturais, as propostas pedagógicas que desejem a autonomia do sujeito, e o uso e a disseminação da língua de sinais como língua natural dos surdos, em suma: uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes. Nós, educadores, precisamos manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio em detrimento da cultura surda. Precisamos manter uma posição intercultural na educação dos surdos e defender o pressuposto de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual.

A situação inusitada que atravessa a educação de surdos no Brasil remete-nos à busca de novas maneiras de olhar a educação como um todo, e vai mais além: nos fala da necessidade de buscarmos novas maneiras de olhar o mundo, o outro e a nós mesmos. Defendemos o sentido cultural da surdez, fazendo uma denúncia da violência implícita nos processos educativos para pessoas surdas atuais, centrados no domínio da fala, da audição e de uma única organização possível.

Aquilo pelo que lutamos é: vencer as ameaças à escola verdadeiramente bilíngue e multicultural possível aos surdos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRITO, Jane Lindoso. **Alunos surdos na escola regular**: questionando o paradigma da inclusão. Manaus: Faculdade de Educação da Ufam, 2004 (Dissertação de Mestrado)

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez editora, 1995.

PADDEN, Carol; HUMPHIES, Tom. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988. Tradução do Centro de Estudos Surdos Ulbra.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas *in* Skliar, Carlos (org). **A surdez**. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.

SÁ, Nídia Limeira. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. Fazendo ciência nas ciências humanas. **Revista Amazônida**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras,1998.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, Gallaudet University Press, 1996. (Traduzido pelo N.U.P.P.E.S. - UFRGS).

Capítulo XI

Na escola de surdos: o teatro como construtor identitário e cultural

"O sonho é ver as formas impossíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esperança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte –
Os beijos merecidos da Verdade".
(Fernando Pessoa)

Profa. Msc. Rosejane da Mota Farias – Ufam/AM
Prof. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá – Ufam/AM

A coxia: a cultura, a língua e a identidade

> *Coxia é a pré-cena, é onde o ator se prepara. É o momento entre o 'antes' e o 'acontecimento da cena'. É aquela área onde você se concentra, de onde você está vendo o que está acontecendo no palco, para que você adentre a cena e complete o desenho cênico.*[28]

O que seria a coxia na Educação de Surdos? Seriam aqueles aspectos básicos, aquelas compreensões sem as quais nada acontece. Seriam os aspectos inegociáveis para o sucesso da empreitada.

Neste texto, falamos de uma compreensão do teatro surdo como uma ferramenta didático-pedagógica importante para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem de surdos. Falamos dos aspectos inegociáveis das visões sobre a língua natural dos surdos, a cultura surda, e como língua e cultura se refletem na construção identitária.

Ilustramos com o trabalho desenvolvido por meio do "teatro surdo" em uma escola de surdos no Estado do Amazonas: a Escola de Audiocomunicação

28 – (A.V., ator da Fetam – Federação de Teatro do Amazonas).

Padre Manna na cidade de Parintins, a qual tem uma "vocação" cultural conhecida internacionalmente.[29] Esta escola atende especificamente estudantes surdos e se configura num espaço que permite pensar o fazer artístico não desvinculado dos processos de ensino e de aprendizagem, porque insere o teatro no currículo, e desenvolve outras atividades artístico-culturais, tais como: dança, artes plásticas etc., integrando os corpos docente e discente da escola.

Para a elaboração deste trabalho foi necessário um olhar antropológico, capacitando a abordar diferenças culturais e a descrever como se olha o outro, como o outro se sente olhado e como o outro se vê, como "agente ativo... expresso em práticas culturais" (Silva, 2002, p. 59). Percorremos esse caminho buscando um melhor "redirecionamento" do olhar, da visão, da percepção, visando a um melhor entendimento sobre os estudantes surdos.

Olhando e vendo o outro sob sua perspectiva, foi possível perceber o quanto o *eu* e o *outro* estamos, eternamente, num processo de construção de concepções, abrindo portas para questões como: em que o outro se parece comigo? Em que o outro se assemelha? Ora, o estudo da diferença, da diversidade, da heterogeneidade humana, proporciona a colocação do *eu* diferente frente ao *outro* também diferente, pois quando se tratam de seres humanos, todas as coisas se inter-relacionam. Então, "é preciso voltar e olhar bem". (Ferre, 2001, p. 195).

Mas quem é o outro? O presente estudo considera a alteridade como uma entidade aberta, desconsiderando a abordagem da diferença enquanto entidade fechada, constituída em si mesma. Nessa distorcida visão, parte-se do princípio de que todos os surdos, por exemplo, vivem a surdez do mesmo modo, constituem-se numa única forma cultural; como se a questão cultural nada tivesse a ver com as relações de poder, e, ainda, como se cada cultura fosse harmoniosa, equilibrada.

Duschatzky e Skliar afirmam que "a radicalizacão dessa postura levaria a exagerar a identidade do outro ou a encerrá-la em pura diferença. Desse modo, permaneceriam invisíveis as relações de poder e conflito e se dissolveriam os laços de vinculação entre sujeitos e grupos sociais" (2001, p. 128). Tão inexistente quanto a homogeneidade do outro, é a singularidade de sua identidade. É neste sentido que fica *possível supor que OS OUTROS não são TODOS OS OUTROS, mas ALGUNS OUTROS.*

29 – Este texto se embasou na Dissertação de Mestrado de Farias (2005), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, a qual teve a Profa. Dra. Nídia Sá como primeira orientadora, e, depois, como co-orientadora.

Esta conscientização abre caminhos para a captação de emoções proporcionadas pela leitura da cultura do outro; para o olhar olhado com profundidade, em perspectiva, ou seja, para ver diferente e ver diferenças. Mas só ver - como já afirmamos - é insuficiente. É preciso "ver com", ou seja, "só ver" não resolve, não soluciona. Ver exige reflexão, por ser uma ação filosófica, muito mais que biológica.

Faz-se necessária, para isso, a revisitação dos conceitos de cultura, excluindo, com certeza, os equívocos referentes ao termo como algo estático, acabado, pronto, e que "precisa ser preservado" ou resgatado. Ao contrário, cultura deve ser vista como dinamização no processo de construção das relações; cultura presente, atual, vivida e praticada no "aqui-agora", não como continuação "daquela" cultura que deseja preservação.

A comunidade surda, hoje, se constitui num grupo político, organizado dentro dos movimentos sociais, consciente de suas relações presentes, passadas, e do que anseia para o futuro. Os surdos politicamente antenados compreendem o processo construtivo dos seus elementos culturais: sua língua, suas linguagens, suas manifestações artísticas, seus artefatos culturais, sua organização, enfim, compreendem sua história, suas conquistas. Outrora foi-lhes negada a definição de "grupo cultural e social", e até mesmo o acesso à sua língua natural. Hoje, no entanto, estão ativos nas lutas pela afirmação cultural surda.

Nesse sentido, pode-se pensar o teatro na escola de surdos como um campo propício para o exercício de um processo de reconhecimento, identificação e valorização da comunidade e da cultura surdas. Diversas escolas para surdos no Brasil desenvolvem processos educativo-culturais utilizando o teatro. Essa ligação com o teatro talvez se deva ao fato de que a surdez é uma experiência visual, e, ainda, pelo fato de que os surdos se utilizam muito da expressão corporal na comunicação. A experiência da surdez é uma experiência da visão, e toda e qualquer comunicação passa pela visão. Sendo esse um importante canal receptor aberto às sensações, é, portanto, um canal aberto ao fazer teatral. A propósito de a surdez ser uma experiência visual, Skliar (1998) corrobora:

> *Ao definir surdez como uma experiência "visual", que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja*

> *no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc.* (p. 215).

Um fato importante, também, é a questão da ambientação linguística. Questões importantes para serem levantadas, seriam: Como se dá a disputa dos poderes linguísticos expressos na presença das línguas no teatro? Pode-se fazer uma análise da progressão da utilização da Libras por meio das apresentações teatrais com surdos que não possuem domínio em língua de sinais? Como se dá a construção identitária na ação dramática na escola e a que espécies de apresentações estão submetidos os surdos? Estas são questões para quem pesquisa o teatro surdo como instrumento didático-pedagógico e envolvem adentrar o campo das manifestações artísticas e culturais de um grupo específico. O surdo não deve (como em qualquer outra comunidade) compreender as verdades de sua cultura "como grito de combate, mas como postura" (Marcuse, 1997), o que implica, necessariamente, o conhecimento de sua cultura por meio de sua língua. Em outras palavras, precisa conhecer o mundo e compreender a si mesmo, por meio das lógicas e instrumentos de sua cultura.

Há, evidentemente, os que negam a existência da cultura surda. Para estes, os surdos continuam sendo "objetos patológicos do conhecimento científico". Com seus juízos de valor, interpretam a surdez como uma patologia que precisa ser tratada, destinando aos surdos o rótulo da moléstia. Assim, ser surdo implica redefinir tal significado, consiste em participar de uma luta contra "a toxicidade dos modelos patológicos do corpo" (Wrigley,1996, p. 83).

Ainda, com Wrigley, dizemos que:

> *Surdez como uma identidade cultural perturba ou está inadequadamente contida dentro do nacionalismo comum da identidade soberana, mas geralmente pode ser rejeitada. Contudo, as consequências de uma modalidade visualmente linguística, uma forma de ser que valoriza canais ou modalidades linguísticas radicalmente diferentes, explicitamente ameaçam as âncoras cruciais da linguagem e significado social. Melhor negar tais diferenças que considerar as consequências que a confrontação abre. A surdez não é apenas um fenômeno médico, mas uma forma de marginalidade produzida* (1996, p. 85).

No entanto, os significados da surdez estão sendo gradativamente reformulados positivamente, bem como o conceito de cultura surda, uma vez

que existem várias culturas surdas. Essas culturas foram muito afrontadas pelo fato de que os surdos experimentaram impedimento, violências simbólicas, contra o acesso à sua língua natural, provando da incompreensão do outro sobre si. A escola de surdos, por meio do fazer teatral, um regate: possibilita a ambientação linguística, uma vez que os estudantes se encontram com seus pares e nela podem ampliar seus recursos linguísticos.

Sem este cuidado para com a língua e a cultura, todo o processo de identificação com "um outro igual" é prejudicado. Sobre essas questões, Perlin (2001) por ser surda, discorre "do ponto de vista de dentro":

> *O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural* (p. 53, 57).

Como todas e quaisquer identidades, as identidades surdas são multifacetadas. É natural que surdos procurem outros surdos, na tentativa de encontrar um "semelhante", para juntos construírem suas identidades. Pensar os sujeitos surdos como indivíduos que têm em comum uma única identidade, é pensar a identidade do ponto de vista estático, imóvel, parado.

2. Os atores: os surdos e as artes cênicas

Dentro do contexto das manifestações artísticas, o teatro ocupa um lugar especial, como recurso potencial de manifestação subjetiva do homem e de representação do seu universo. Usar a subjetividade no sentido da arte, nada mais é que o homem trabalhar sua existência, mostrando seu modo de vida, suas inquietações, ansiedades (e isso pode se constituir de maneira bastante refinada através do jogo dramático).

Embora sujeitos a críticas, os PCN's/Arte registram que o teatro proporciona condições para um crescimento pessoal dos indivíduos, pois

> *ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus*

> *direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.* (MEC, 1997, p. 83)

Unir teatro e surdez, portanto, é uma proposta desafiadora, visto que o teatro não está para o surdo como uma função terapêutica ou um mero entretenimento. Poderia até estar, não pelo fato de ser surdo, mas porque, sendo humano, talvez necessite de "terapia teatral" - como muitos o fazem na tentativa de "curar-se" ou divertir-se.

Enfatizamos a necessidade de que o teatro surdo escape da dominação dos ouvintes, ou seja, da imposição daquilo que não faz sentido na experiência da surdez. Isso não significa, no entanto, que os próprios surdos não possam usar de recursos que facilitem a participação e a apreciação dos ouvintes (um fundo musical, por exemplo) – até porque se defende as experiências interculturais. O que deve haver é o "cuidado" para com as formas de executar. Ora, o fazer teatral precisa fazer sentido para o grupo ao qual se destina: se exclusivamente para surdos, se para surdos e ouvintes.

As escolas de surdos têm desmistificado a impossibilidade de o surdo fazer teatro, embora haja quem defenda – por ingenuidade – ser a "voz" o elemento principal nas artes cênicas. Compreende-se, nesse estudo, "voz" e "fala" como *discurso,* e, não simplesmente a emissão do som através das cordas vocais. Assim, examinar e utilizar propostas pedagógicas nas quais o surdo está inserido tem sido um constante desafio para a escola, principalmente no que se refere às produções artísticas e culturais, pois a escola precisa estar inserida no contexto da cultura surda e da Pedagogia Surda, exatamente para não correr o risco de "utilizar", como pano de fundo, a superação da "deficiência" do estudante surdo.

Comentando o que acontece em muitas escolas, diz Lulkin:

> *a escola, ao mostrar a produção artística de seus alunos surdos, pretende exibir uma superação da deficiência através de uma pedagogia que respeite as capacidades criativas de seus alunos e enriqueça seu acervo cultural. Logo, é comum e conhecido publicamente que grupos de surdos, no mundo inteiro, apresentem suas peças de teatro, seus trabalhos de artes plásticas e seus corais sinalizados* (1998, p. 46).

É desejável que a escola, ao realizar a atividade teatral, oportunize ao estudante o conhecimento e a utilização de elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral; exploração das competências corporais e de criação dramática, dentre outras (MEC, 1997).

O fazer teatral é um instrumento riquíssimo para o aprendizado do estudante surdo. Este, por sua vez, terá oportunidade de se comunicar artisticamente pelo canal da sensibilidade. Muito mais que instrumentos didáticos ocasionando aprendizagens de outras áreas, o fazer teatral tem interesse em si mesmo. Uma vez proposta a atividade teatral, o estudante surdo pode sair de um estágio de espectador para o fazer artístico - o que só é possível por meio da percepção e da alfabetização estética – outra das funções possíveis à escola.

3. O espetáculo: arte-educação na escola de surdos

O maior desafio de educadores ao fazerem teatro com estudantes surdos é trabalhar a autonomia do "ator" surdo sobre os movimentos, sobre o cênico, sobre os textos. Ao se realizar um teatro (na escola) com atores surdos, tendo a intenção apenas de exibição da "deficiência" ou ainda, da superação desta, contribui-se, apenas, para o "mérito" da escola em expor publicamente um "espetáculo". Mas subestima-se, desta forma, o processo criativo, autônomo, do surdo, enfatizando uma espécie de "dependência" controlada por quem ouve.

Apesar de não ser proposta da escola a *formação* de artistas ou artífices, acreditamos que ela pode ser uma possibilitadora da alfabetização estética, de maneira a trabalhar nos seus "alunos-atores" os estímulos visuais, as leituras de imagens, as ampliações dos diferentes olhares – não apenas o ver-se, biologicamente falando, mas o olhar-se criticamente –, percebendo a forma como se relaciona com o mundo e com o outro, percebendo a importância das trocas nas relações, ainda que conflituosas. Por meio da ação dramática, o ator deve possuir a faculdade de ver-se mentalmente como num espelho.

Há um compromisso para com a ação dramática com estudantes surdos que empregam o próprio corpo como instrumento linguístico. Como, então, administrar tantas funções, por exemplo, para o mesmo código lingúístico: as mãos? Mãos que ora "falam", ora pegam o objeto cênico, ora se valem da

pantomima para a comunicação, ora fazem gestos alheios à Libras. Estas são questões pertencentes a uma cultura visual.

A língua de sinais compõe um conjunto (mãos, corpo, rosto). No trabalho desenvolvido teatralmente com o corpo, é imprescindível o conhecimento deste, para o exercício da atividade teatral, pois trata-se de um corpo humano que se move, que é fotografável, definível, desenhável.

A concentração do corpo, por meio do movimento coreográfico, permite uma autoanálise do aluno-ator, se este foi trabalhado numa perspectiva de autocrítica. A coreografia[30] permite desenhar com o corpo e escrever com ele; permite ao aluno-ator a autonomia necessária para o processo criativo, o que é diferente de um grupo de alunos que apenas repetem e copiam. Destacamos aqui o quanto as representações sobre a surdez se equivocam à medida que se alimenta um imaginário sobre a pessoa surda como "aquela que precisa de *apoio* ou de um *ponto*" (alguém conduzindo seu movimento cênico para a reprodução).

As escolas para surdos têm se configurado em espaços que asseguram aos estudantes surdos o respeito à sua diferença linguística, dispensando – até, em certos casos - a figura do intérprete como mediador da aprendizagem. Por tudo isso, entendemos o teatro nas escolas de surdos como um instrumento didático-pedagógico que favorece a aprendizagem, não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a apreensão de mundo.

4. A "deixa": qual é mesmo o meu texto?

As potencialidades de quaisquer estudantes devem ser estimuladas, sejam surdos ou ouvintes. As comunidades surdas precisam se fortalecer a fim de romper os muros da ditadura dos ouvintes como modelo único na arte de fazer arte. Só a organização dos surdos como grupo, como categoria, como comunidade, possibilitará a transposição das barreiras e a resistência à forma como vêm sendo trabalhadas as propostas educativas no cotidiano do surdo em algumas escolas brasileiras ou em inúmeras escolas que se dizem inclusivas.

É necessário trazer à pauta dos debates a necessidade de repensar a forma como se tem olhado a cultura surda no país - reconhecendo politicamente a surdez não como deficiência, mas como diferença. Isso vai significar dar largos passos no sentido da diminuição da opressão, da violência e da agressão para com aqueles que, em busca de sua identidade cultural, argumentam em

30 – Coreus = Corpus, corpo e Grafia = Escrita

protesto (nem sempre silencioso) em favor de um espaço que a Constituição da República lhes garante, mas que a prática social nega.

Como exemplo por meio do qual se pode verificar as presenças e as ausências de ideias como as citadas neste texto, passamos a expor depoimentos de professores de teatro surdo na escola de surdos situada no município de Parintins. A Escola de Áudio-Comunicação Padre Manna, específica para surdos, escreveu (e ainda escreve) a sua história, atribuindo grande importância ao teatro, inclusive, um de seus maiores espaços é justamente o auditório, com excelente palco para ensaios e apresentações.

O professor A. fala de sua experiência como professor de teatro com estudantes surdos nos períodos de 1990 a 1997. Ao trabalhar na escola Pe. Manna não tinha qualquer experiência com surdos. Participava de um grupo de teatro que tinha a proposta de recuperar o teatro amador em Parintins, auxiliando estudantes ouvintes na construção do teatro nas escolas. Contanos que ele e um colega conceberam a *ideia* de trabalhar com surdos, *pra ver como seria teatro com surdos.* Perguntamos: O que levou exatamente a essa vontade de querer trabalhar com surdos?

> *Curiosidade. Simplesmente a curiosidade de descobrir um teatro diferente, e mostrar para a sociedade que o surdo não é um deficiente. (...) Então viemos à escola, conversamos com a diretora, e ela permitiu que nós começássemos a "trabalhar". Isso foi em 1990. O espaço que nos foi cedido foi este aqui que nós estamos, que é a garagem da escola. Tinham duas kombis. Ficava uma Kombi lá (aponta no espaço da garagem) e outra aqui. Este foi o espaço que nos foi cedido: um cubículo, né?*
>
> *Sentimos, naquele momento, que os alunos apenas reproduziam os nossos movimentos, eles não tinham autonomia. Percebemos que apenas era um fazer mecânico. Começamos o trabalho com coreografia e vimos que os alunos continuavam esperando estáticos pelo movimento a ser seguido. O aluno seguia os meus movimentos, o que eu fazia, ele reproduzia, mas de repente começamos a fazer diferente: fazíamos com que eles mesmos seguissem seus próprios passos, apesar da forma mecânica, (era o início de todo um processo) não tinha alguém orientando lá na frente, seguindo. Eles seguiam sozinhos.*

A escola Pe. Manna recebeu um convite para fazer a abertura dos Jogos Estudantis, no Ginásio de Esportes Eliézer Assayag. Foi, então, o primeiro desafio do grupo de teatro: mostrar seu trabalho externamente, para a comunidade parintinense. Para esta primeira apresentação teatral externa, o professor teve apenas um mês de ensaio.

> *Chegando ao ginásio havia um público que estava vendo pela primeira vez um trabalho de teatro com surdos. Nesse primeiro momento de apresentação teatral dos alunos da escola, o próprio padre Lupinno (diretor da escola)* **não acompanhou o grupo, porque ele não acreditava no trabalho. O** *Pe. Lupinno mandou um outro padre, mas esse ficou louco com o trabalho dos meninos! Fotografava de todo jeito, corria pra todo lado, fotografava, fotografava, fotografava e a plateia estava num êxtase porque era um espetáculo diferente. E como é que aqueles meninos "seguiam o movimento" corretamente? Foi uma coreografia perfeita. Um trabalho belíssimo!*

Com a repercussão deste evento, relata o professor que o padre-diretor pediu que o grupo fizesse uma apresentação no Teatro da Paz, a partir daí, foi montada a primeira peça de teatro com alunos surdos. Nesse segundo momento de aparição performática, o Pe. Lupinno estava presente na plateia, e contratou um cinegrafista. O segundo espetáculo foi realizado com precariedade, pois não tinham recursos. Diz ele: *Éramos amadores até à alma. Naquele momento, eu estava aprendendo a fazer, aprendendo a trabalhar, aprendendo a aprender com os surdos.*

A ideia de se criar um grupo de teatro na escola Pe. Manna, objetivava também o auxílio ao ensino. Diz o professor: *Para que o aluno pudesse ter um aprendizado, houve uma espécie de "imposição": o aluno só participava do teatro, se frequentasse a sala de aula, porque todos queriam fazer teatro*.

> *O teatro contribuiu e muito. Melhorou a autoestima. O depoimento dos professores mostrou um crescimento na relação ensino-aprendizagem. Maior concentração, maior assimilação, maior interesse, ou seja, o aluno vinha com vontade de estudar, porque ele tinha vontade de fazer teatro, porque ele ia aparecer para o público e porque ele tinha que manter uma disciplina em sala.*

Com o trabalho de teatro consolidado em pouco tempo, o Pe. Lupinno divulgou (através de fitas de vídeo) esse trabalho da escola. Enviou fitas gravadas com espetáculos realizados pelo "atores" surdos para a Itália e para Brasília. A partir daí, recursos financeiros chegaram à Escola de Áudio-Comunicação Pe. Manna. A verba possibilitou a construção de um teatro nas dependências da escola. Erguera-se o *templo* da arte dos surdos.

A escola não tinha recursos para patrocinar as produções artísticas. Contava sempre com *promoções, venda de votos.* Até esse momento, o professor e seu auxiliar exerciam as funções gratuitamente. Mas, após a liberação da verba, o Pe. Lupinno reconheceu a importância da remuneração do trabalho com o teatro. Depois de algum tempo realizando o trabalho, o professor auxiliar se ausentou, e o professor de teatro seguiu sua trajetória, agora sob um novo prisma: o desenvolvimento da técnica da sensibilidade. Vejamos o que ele diz: *Quando eu comecei a trabalhar sozinho, já tinha uma estrutura física, inclusive um aparelho de som bem potente, então, comecei a fazer um trabalho de percepção*.

Esse tipo de trabalho exigia uma grande disciplina dos alunos, pois, para que acontecesse a percepção através da vibração do som, seria necessário concentração redobrada. Todos os exercícios antecedentes ao "trabalho de personagem" deveriam ser voltados para a técnica de percepção da vibração, consistindo em movimentos que proporcionassem o máximo de relaxamento e concentração.

> *Eu estava assistindo o ensaio do Boi, e quando o cara bateu o treme-terra*[31]*, o meu pé estava formigando. Eu estava de sandália, aí eu tirei a sandália e coloquei o pé no chão, então eu senti que aquela vibração entrou no meu corpo, sabe? Eu disse: se eu sinto, por que os surdos não sentem? Então, eu vim para o palco fazer: colocava a música antes de os alunos chegarem e deitava no palco; eu ia ver o volume pra saber até que ponto eu poderia sentir. Antes de começar qualquer trabalho, eu colocava todos os alunos deitados de barriga para baixo no palco, mas era necessário que eles estivessem relaxados. Eu também trazia-os para perto da caixa de som para que eles pudessem perceber a música, sentir que tipo de música estava sendo tocada ali. Eles deviam entender ritmos diferentes, eles deviam conhecer a música. Eu tocava, eu brincava, eu parava o som. Quem não estava concentrado, continuava dançando. (...) Nesta perspectiva, trabalhavam-*

31 – Treme-terra – tambor maior de comando dentro da batucada do Boi-bumbá de Parintins

se os vários ritmos musicais. Do samba à bossa-nova, do clássico ao rock. Os alunos dançavam no palco, sentiam a vibração da música, começavam a compreender os diferentes ritmos das músicas.

O professor relata uma apresentação feita em 1993, no teatro da escola (inauguração do teatro Dom Arcângel Cerqua), na qual o então Ministro da Educação, Murilo Ríngel, sensibilizou-se com o trabalho apresentado pelos alunos (esta apresentação não contou com a presença do professor, pois o mesmo se encontrava doente). Narra-nos o resultado do espetáculo:

Eu não pude comparecer... mas se eu não tivesse dado autonomia pra esses alunos, eles não teriam feito o trabalho. Os meninos, sozinhos, no palco, fizeram o espetáculo. A música era o início que marcava o espetáculo. Através da música, ao começarem a senti-la, concentrados... sentiam a vibração... Então esse trabalho de sensibilidade, que eu desenvolvi com os alunos, teve um efeito positivo.

Tal espetáculo foi previamente divulgado ao público parintinense e obteve grande repercussão. Por essa razão, o diretor propôs a ida do grupo a Manaus, para uma apresentação no Teatro Amazonas.

Eu tive apenas uma tarde para ensaiar com os alunos. Antes de começar, eu mostrei o teatro para os alunos. Porque eu não queria que o aluno ficasse durante o espetáculo, admirando a beleza do teatro. (...) Falei sobre a história do teatro, depois fomos fazer reconhecimento de palco, trabalhar o espaço e o tempo. Olhei o palco de madeira e vi que tudo estava perfeito. Então, pedi que colocassem a música para começar o ensaio, e a música começou. A música tinha começado mas os alunos não, aí eu tirei a sandália, pisei no palco e senti que o palco, apesar de ser madeira, estava sobre laje, não tinha propagação do som. Eu entrei em desespero. Um aluno percebeu um fragmento, um resíduo do som, da vibração, aí eu pedi que eles (operadores de som) colocassem a caixa de som de boca pra baixo, pra ver se a madeira fazia propagação desse som; quer dizer, eu comecei a sofrer, porque no dia seguinte seria o espetáculo. Eles tinham que começar no tempo certo, porque, se não começassem no tempo certo, estragaria todo o espetáculo.

> *Aí, eu criei um ponto naquele momento, que foi o aluno que percebia o resíduo da vibração. O aluno sentia a vibração só no meio do palco porque eu, por mais ruim que fosse, por mais errado que fosse, eu nunca assumia uma posição de dar sinal nenhum, nem de estar guiando ninguém.*

A concepção de teatro, na referida escola, foi-se modificando à medida que os resultados foram surgindo. De repente, um "novo aluno" começa a surgir: mais criativo, mais questionador, mais crítico, mais autônomo. O professor relembra com entusiasmo:

> *Eles cresceram demais na sala de aula porque a disciplina fez com que eles mudassem o comportamento na sala de aula, fez com que eles prestassem mais atenção à professora, e além do mais, antes eles deixavam de fazer os exercícios de aula; após o trabalho no teatro, isso não mais aconteceu, por se tinha como condição "estudar".*

Em seguida, iniciou o trabalho na escola o professor "B", numa proposta também educativa, mas diferente.

> *Quando eu entrei para fazer teatro aqui, eu comecei a imaginar o que poderia fazer pra tirar da cabeça das pessoas que o aluno surdo faz esse trabalho não só porque ele é surdo... Eu queria tirar essa ideia de que o surdo é incapaz de fazer outro tipo de atividade, por exemplo...*
> *Antes de eu começar a trabalhar aqui, existia o trabalho do professor "A". Ele fazia o trabalho assim... com muitas músicas lentas, até porque esse era o estilo dele. Mas eu me perguntava: por que o surdo não pode dançar uma outra música mais animada? Por que ele não pode fazer um outro tipo de coisa? (...)*
> *Então, foi aí que a gente começou a mudar a metodologia do teatro na escola, e além disso, porque a gente trabalhava sala de aula e teatro. O que o aluno fazia na sala de aula, os textos, os trabalhinhos que eles desenvolviam na sala de aula, eu desenvolvia na área teatral. Os textos que eles mesmos criavam, eu levava pro teatro e lá a gente desenvolvia. Agora, foi muito difícil fazer isso aqui acontecer, entendeu? Porque eles estavam acostumados num ritmo antes, né?... E quando a gente troca, sempre é um choque, mas a gente*

> *foi com calma, com cuidado... A gente conseguiu chegar no objetivo que eu queria, que era justamente o de fazer as pessoas valorizarem os alunos por eles serem talentosos mesmo, não pela sua deficiência.*
> *Se a gente vai falar de preconceito, por exemplo, a gente tem que escolher uma música. Como se trata de surdo, então o que eu faço? Pego a letra da música, passo para eles, repasso para eles em sinais, em Libras... tudo, as letras, as palavras, as frases, qual o sentido daquilo ali, até chegar ao ponto X, que, no caso, seria o PRECONCEITO. Tem todo esse processo até a gente chegar à coreografia. O que eu quero dizer é que eles sabem o que estão fazendo, eles não fazem nada à toa, eles estão sabendo, realmente, o que eles vão fazer.*
> *Aí é que entra a parte deles. Porque eles, sabendo o que está sendo feito, eles têm autonomia de me ajudar, de desenvolver, por exemplo, "um passo" que não ficou bem, não ficou legal. Eles já me corrigem, assim também como eu os corrijo naquilo que não está bom, a gente fica trabalhando... mas isso é resultado de uma certa habilidade que eles já têm no teatro.*

Questionamos em que medida o teatro tem "ajudado" o estudante em sala de aula, e se os professores de sala de aula têm dado um retorno do trabalho desenvolvido pelo teatro. Foi a resposta:

> *Temos muitos, muitos casos aqui. Depois que alguns começaram a participar do teatro, o desempenho em sala ficou melhor. Eu estava conversando com a professora S. e ela falou que muitos alunos, por causa do teatro, ou quando voltam do teatro, têm um desempenho muito melhor, muito melhor, mesmo. Por exemplo, quando eles memorizam uma peça teatral, já estimula a mente do aluno para trabalhar as outras disciplinas, para captar melhor, então, eu vejo que tem sim, um fim também educativo.*
> *Eu imagino assim que esse trabalho está tão juntinho com a sala de aula... Eu vejo um pouco de cada coisa. Eu não posso nem responder se é só o teatro, se é só isso... ou aquilo. Eu só sei que está tudo tão vinculado à sala de aula, que de tudo tem um pouco. Eu vejo que o trabalho daqui da nossa escola, não pode ser um trabalho separado, ele não pode de forma nenhuma. Essa atividade é realizada duas vezes por*

semana. É o máximo que podemos, para não comprometer a carga horária das outras disciplinas.

5. As cortinas: Hora de fechar ou de abrir?

Este trabalho pretende contribuir na luta contra a utilização do teatro e das artes em geral, como "exposição" de um grupo que "venceu a deficiência". O teatro surdo é muito mais que uma "prova" de que sujeitos "deficientes" podem realizar façanhas superiores, podem compensar seus sentidos perdidos.

O teatro surdo é para os surdos o que é o teatro para os ouvintes: possibilidade de expressão da potencialidade e inquietação humana. O teatro pressupõe um homem transformador de sua própria realidade. Possibilita o surgimento de um "novo aluno": mais criativo, dinâmico, questionador, reflexivo, autônomo. À medida que essa prática se legitima como ferramenta pedagógica, a escola assume uma postura transformadora e eleva a qualidade de ensino, cumprindo seu compromisso político-social na formação do educando.

O resultado é a revelação dos movimentos do próprio corpo: um corpo que fala, reivindica, denuncia, se mostra, se retrai, se reprime, se satisfaz, durante a atividade teatral. O teatro integra pessoas. O teatro surdo produz e luta por conquistas, persegue objetivos, toma seu "espaço" – é um teatro que discute e abre espaço ao diálogo, um teatro que avalia e questiona suas próprias práticas. Esse tipo de fazer teatral é um grande aliado dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se num instrumento educativo que subsidia a prática docente e contribui para a construção identitária do estudante. Os envolvidos no teatro surdo terão seus olhares voltados para as visões política e cultural da surdez e dos surdos, bem distantes da "pedagogia ortopédica" e da visão patológica da surdez.

Uma escola desprovida da ambientação linguística para estudantes surdos, jamais pode proporcionar acesso ao teatro na perspectiva da Pedagogia Surda, a qual valoriza as especificidades da cultura surda. No entanto, não existe um teatro diferente na cultura surda, do ponto de vista do fazer teatral, como instrumento de transformação. É o mesmo teatro manifesto de forma completa, com seu corpo, seu discurso, seus gestos, suas expressões, suas intenções. Há uma satisfação própria no fazer teatral, para o ser humano, não importando ser este surdo ou ouvinte. Tampouco o teatro é visto pelos surdos como um espaço em que pessoas incapacitadas se encontram para uma possível reabilitação. Acima de tudo, veem o teatro como um espaço para

manifestar a sua cultura mostrando, inclusive, como acontece a discriminação para com seu grupo social, seja na escola ou fora dela.

O sonho é ver as formas impossíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esperança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte –
Os beijos merecidos da Verdade.

(Fernando Pessoa)

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. In: **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

FARIAS, Rosejane da Mota. **Teatro surdo**: uma construção identitária no fazer educativo. Manaus, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2005. (Dissertação de Mestrado)

FERRE, Nuria Perez de Lara. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LULKIN, Sérgio. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Edua, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincar com as crianças surdas**. São Paulo, Plexus, 2002.

SKLIAR, Carlos B. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Capítulo XII

Aulas de música em classes de/com surdos?[32]

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá
UFAM/AM

BA-BOO-MA-RANG-RANG-RANG. BA-BOO-MA-RANG-RANG-RANG. É com uma tabuleta com estes dizeres que o professor John Leeds (William Hurt) começa a tentar ensinar música para sua aluna surda no filme Filhos do Silêncio, baseado na peça de Mark Medoff, que conta a história de amor de Leeds, um professor de surdos, e a surda Sarah (Marlee Maltin, que, por sinal, ganhou o Oscar de Melhor Atriz por este trabalho). Leeds consegue um bom resultado, porque sai do mero "ensino de música" e mistura música com dança e com percepção das vibrações. É emocionante a tentativa que ele faz ao tentar explicar, por gestos, o que é a música, para sua amada, que nunca ouviu.

Outros tipos de vivências com música para surdos são apresentados no filme "Adorável Professor" (Mr. Hollan´s Opus - 1995), quando, o professor Glen Holland (Richard Deyfruss – também indicado para o Oscar de Melhor Ator neste trabalho) tenta fazer o seu filho surdo vivenciar a música sentando em cima de uma caixa de som ou quando ele tenta cantar a música "Beautiful Boy", de John Lennon, na formatura de seu filho, numa escola de surdos, colocando recursos tecnológicos de jogos de luzes para acompanhar a orquestra. Esta música escolhida, quando diz *life is what happens while you're busy making other plans*, ou seja, "a vida é o que acontece quando você está ocupado fazendo outros planos", serve para ilustrar a disparidade de sentimentos envolvidos entre o sonho de ser um famoso músico e a realidade de haver sido um "simples" professor de música e pai de um filho surdo.

Tenho assistido a muitas manifestações de insatisfação por parte de surdos adultos que, ao analisarem a maneira como a inclusão da música é feita na Educação de Surdos, sentem-se agredidos pelo fato de que muitas abordagens dão a impressão de que se está forçando o surdo a participar

32 – Este texto foi originalmente publicado na revista eletrônica Dialógica. V. 2., p. 1 -11, 2008, sob o título: "Os surdos, a música e a educação"). (HTTP://www.dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2-N5.html)

de algo que desconsideram as marcas culturais surdas, dão a impressão de que se está forçando o surdo a participar de algo que não leva em conta suas características biológicas, que atenta contra sua identidade, que não considera a cultura surda e que é uma imposição dos ouvintes. Estamos tratando de um **território contestado**, logo, é necessário que alguns pressupostos sejam definidos, para que se possa pensar em conseguir sucesso na relação do surdo com a música, ou no objetivo pedagógico de utilizar a Educação Musical para auxiliar o surdo a desenvolver-se como pessoa que reflete sobre todo o seu contexto social.

É muito importante que sejam questionados os objetivos pedagógicos a serem perseguidos com as atividades musicais para surdos: o que se pretende é oferecer aos surdos o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante, ou, o que se pretende é obrigar os surdos a participarem de algo que não faz sentido para eles? Estamos tratando de uma **oferta** ou de uma **obrigatoriedade**? De uma **troca** ou de um **pacote depositado**?

Entendo que os surdos podem ter acesso à música: de sua forma, de seu jeito próprio. Segundo Helena Coelho,

> *o canto é uma forma de comunicação pelo toque. A energia enviada pelo cantor por intermédio das vibrações sonoras de sua voz "toca" de forma fisicamente mecânica o* ***tímpano*** *do ouvinte. Mas não só o tímpano. Todo o corpo do cantor é uma* ***fonte sonora*** *esférica e todo o corpo do ouvinte é um receptor sonoro imerso no campo dessas vibrações. Assim sendo, falar/cantar e escutar é uma espécie de "toque absoluto"* (Coelho, 1991).

Olhando por esse ângulo, é possível dizer que os surdos podem curtir este "toque" proporcionado pela música. A experiência da surdez potencializa não só a visão, mas também todo o corpo do surdo, levando-o a experimentar as vibrações de forma até mais intensa que os ouvintes.

Os surdos têm opiniões sobre a música e suas expressões. Noutro trabalho, entrevistei um surdo que disse:

> *Surdo nenhum ouve música ou gosta de corais... No coral de surdos tem que prevalecer a expressividade do surdo na arte, não se trata de acompanhar o som. Toda a cadência, toda a sequência* não tem que ser conforme o som (Sá, 2002, p. 169).

Ora, os surdos não estão alheios às expressões culturais características dos ouvintes: sabem que elas existem e emitem opiniões sobre as mesmas. As dissonâncias que surgem quando comunidades ouvintes e surdas se encontram é que, muitas vezes, os ouvintes pensam que os surdos "devem" apreciar a música como eles apreciam, e os surdos pensam que os ouvintes estão encontrando mais uma forma de ressaltar sua "falta" ou de fazer com que os surdos sejam como eles (como se os ouvintes fossem o padrão).

É necessário, então, entender que ser surdo é muito mais que não ouvir, que não falar, que não cantar, que não tocar instrumento: essa perspectiva da "negatividade" embaça a perspectiva da potencialidade. Ser surdo é experimentar uma forma diferenciada de ser, a qual se baseia primordialmente nas experiências visuais para a leitura do mundo. Em verdade, surdez é muito mais que privação sensorial, muito mais que a experiência de uma falta.

Os surdos não têm como única característica a surdez, por isso não podemos falar dos surdos como uma totalidade, entretanto, podemos falar deles como um grupo sociocultural, comunitário e plural. Logo, não podemos falar em Educação Musical para surdos pensando num surdo idealizado, pois **os surdos diferem muito entre si e os diferentes graus de surdez, aliados às diferentes experiências familiares, sociais e culturais, certamente diferenciarão os graus de interesse pela música, ou pela Educação Musical, ou pelos instrumentos musicais.**

Há surdos que odeiam música, mas há surdos que amam a música. Há surdos que entendem a música, há surdos que nem querem entender a música. Há surdos que se emocionam com a música, há surdos que se sentem indiferentes com a música. Há surdos que têm maiores condições de deliciar-se com a música. Há surdos que jamais passarão por uma experiência de sentir prazer na presença de alguma peça musical. Tudo isso porque existem diferentes graus de surdez e diferentes experiências sociais com a música: isso faz uma enorme diferença quanto aos objetivos educacionais.

No entanto, independentemente das diferenças que existem entre os surdos, a surdez impõe-se como uma característica que ultrapassa as determinações de classe, de gênero, de raça, fazendo com que se possa falar dos surdos como um grupo que compartilha modos de existir e que, por causa dessa característica ressaltante, tendem a formar comunidades que compartilham experiências, interpretações, significados e representações. Isso faz com que seja possível dizer que **os surdos, de modo geral, não têm muito interesse pela música,** sabendo-se que essa afirmação não envolve todos os surdos. Da mesma forma se pode afirmar que **os surdos, de modo**

geral, têm muito interesse pela dança, sabendo-se, também, que esta afirmação não envolve todos os surdos.

A possibilidade de se pensar no "grupo dos surdos" leva-nos a verificar que **"os surdos" têm que ser chamados a opinarem sobre o tema,** pois muita contribuição se pode extrair das visões deles próprios sobre a Educação Musical. Deve-se, por exemplo, perguntar: qual a visão dos surdos em geral, sobre a obediência aos comandos dos ouvintes nas apresentações musicais de grupos de surdos que meramente copiam o ouvinte-modelo que se põe a fazer sinais, acompanhando a música que os ouvintes estão apreciando, e, muitas vezes, tendo que repetir refrões diversas vezes? Quem são os surdos que se propõem a seguir estas sugestões dos ouvintes? Ora, as imposições educacionais, políticas e clínico-patológicas sobre os surdos os fazem distanciar-se daquilo que caracteriza as comunidades surdas politicamente organizadas (em verdade, poucos sabem o que caracteriza as marcas culturais surdas de existir e de conviver).

Questionando as estratégias

Existem surdos e surdos, mas algumas características são comuns à maioria dos surdos: utilizam prioritariamente a visão para captar as informações do meio; têm a potencialidade natural para usar uma língua gesto-visual; estão constituindo sua história na luta contra a opressão e a discriminação, dentre outras características.

Essas características **reafirmam a necessidade de estratégias educacionais completamente diferentes das que são utilizadas para os ouvintes,** não só na Educação Musical, mas também em todas as propostas educacionais. **Ajudar o surdo a apreciar a música e a conhecer a importância da música nas sociedades humanas há que demandar um trabalho completamente diferente daquele que se realiza com os ouvintes.** Os objetivos e as estratégias pedagógicas serão outros, pois o público é diferenciado.

Geralmente o corriqueiro é se ver surdos incluídos em classes regulares, sendo convidados a participar de aulas/atividades musicais junto aos demais alunos ouvintes, conduzidos por professores ouvintes. Nessas atividades se trabalha o ritmo, mas também a melodia, o timbre, a harmonia, é claro. Ora, o surdo não tem acesso natural a estas dimensões da música, então, as estratégias para que eles venham a entender a música devem ser muito bem planejadas.

Uma questão importante é: acaso se pode resolver as questões que envolvem uma aula de Educação Musical para surdos apenas com a presença de intérpretes de língua de sinais (Libras) nas salas de aula? Certamente que não.

O uso da língua de sinais em sala de aula é algo conquistado recentemente no Brasil. A despeito da luta pelo direito de ter um intérprete em sala de aula, deve-se saber que a presença de um intérprete de Libras não resolve todas as questões que envolvem a educação desse grupo diferenciado cultural e linguisticamente. **As atividades de Educação Musical são um exemplo de que a presença de intérprete não é a única providência a ser tomada para que se alcance o êxito escolar e o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno surdo.**

Em verdade, infelizmente, há ainda uma grande resistência em se usar educacionalmente a língua natural dos surdos. Assim, é imprescindível que inicialmente se questione se as propostas de Educação Musical para os surdos têm garantida a presença da língua de sinais brasileira ou se, além da dificuldade de acessar os conhecimentos musicais o surdo ainda tem que vencer a dificuldade de acesso à língua do professor ouvinte. A discussão passa pelo questionamento do uso de uma língua antinatural quando há uma língua natural disponível.

No entanto, é necessário ampliar a discussão linguística, pois ela sozinha não dá conta da complexidade da questão. Outras questões surgem: com tais atividades se está pretendo oferecer aos surdos um conhecimento a mais ou se está impondo modelos ouvintes? **O surdo "normalizado" é o surdo que canta, é o surdo que toca, é o surdo que fala?** As propostas de Educação Musical acaso estão baseadas numa visão quase que "terapêutica", segundo a qual a música poderia funcionar como uma terapia para pessoas deficientes, patológicas?

Quem é o professor de Educação Musical para surdos? É o professor ouvinte monolíngue que tem como objetivo transformar o surdo em um "ouvinte de segunda categoria"? Ou é um professor que está prevenido contra a supremacia da língua oficial na escola, que conhece adequadas estratégias de ensino-aprendizagem, que enfatiza as potencialidades dos surdos, que tem qualificação técnica para este trabalho específico? A área da Educação Musical é pontual para se discutir estas questões.

Por que querem que o surdo aprenda música? Por que a Educação Musical faz parte de um currículo para surdos?

Se as razões para este aprendizado não ficarem muito claras para os professores, para os pais, e, principalmente, para os surdos,

continuaremos assistindo a uma resistência dos surdos para com tudo o que diz respeito à música, o que poderá ser uma pena, pois o conhecimento musical pode ser utilizado em prol do desenvolvimento dos surdos em inúmeras áreas.

Apontando a necessidade de mudanças

O que se tem a fazer é discutir as assimetrias de poderes e saberes (entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, entre ouvintes e ouvintes, entre grupos e grupos, entre grupos e indivíduos) e discutir os efeitos sociais das representações, imposições e expectativas que os professores, os pais e a sociedade têm sobre os surdos e os efeitos individuais das imposições que lhes fazem. Estamos falando de surdos aceitáveis para a sociedade dos que ouvem?

Estamos vivendo um tempo em que, infelizmente, é quase um paradigma a ideia de que os surdos têm que ser incluídos em escolas regulares (a despeito da resistência que esta ideia traz em alguns fóruns de discussão acadêmica e política). **Ora, por que não podemos pensar numa proposta para a Educação Musical de surdos feita em espaços exclusivos, ou seja, tendo como alvo apenas os surdos – seja na escola, seja na associação, seja em cursos, seja em oficinas? O que nos impede de pensar em estratégias exclusivas para eles, estratégias que atendam às suas necessidades de um trabalho eminentemente visual?**

Na minha opinião, o tema da inclusão escolar deve continuar debaixo de suspeitas, à luz dos recursos linguísticos, cognitivos, e socioculturais de que o surdo necessita em seu período de escolarização. Penso que questionar a inclusão nas aulas de Educação Musical é necessário, para que seja pensada e viabilizada uma proposta de Educação Musical pautada em processos de aprendizagem significativos, prazerosos e eficazes para este grupo específico, e não para que se consiga performances de canto ou de execução de instrumentos musicais, como que para atestar o "heroísmo" de quem "venceu a deficiência" após um treinamento exaustivo.

No meu entender, as propostas de trabalho educacional específico para surdos facilitam a formação da identidade surda e o aprimoramento cognitivo. Todo espaço onde suas características distintas possam ser consideradas são espaços de vida cultural. Ora, **os surdos têm o direito de passar por experiências educacionais em grupos de surdos, caso assim o desejem, constituindo estratégias de identificação num processo sócio-histórico autêntico, livre, particular, não comandado;** isto é plenamente possível

(talvez não unicamente, mas primordialmente) em espaços que respeitem sua condição sociolinguística e cultural.

Na realidade, a questão central não é "em que espaço os surdos estão sendo educados", mas, quais são as reais oportunidades de aprendizado e quais as políticas de significação e as oportunidades de participação que lhes estão disponíveis.

Defendo espaços privilegiados pelo uso prioritário da língua de sinais na educação de surdos, sim, mas não nego que, se a discussão se detiver apenas na luta pelo uso da língua de sinais, outros determinantes fundamentais serão apagados. Certamente o uso da língua de sinais é um determinante fundamental, mas não é o único. O que proponho não diz respeito a um enfrentamento entre "língua oral X língua de sinais", ou a uma polarização "cultura ouvinte X cultura surda", o que busco diz respeito à discussão sobre as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes (Sá, 2002).

O cuidado que se tem que tomar é que facilmente o ensino da música pode se tornar uma marca do ouvintismo – imposições colonialistas dos ouvintes sobre os surdos.

O texto de Sérgio Lulkin retrata e comenta a "expressão cultural amordaçada" no caso dos surdos:

> *O coral com surdos faz uma ponte entre a produção sonora – o canto, a música, o som – e uma produção visual. A música e a letra passam pela apreciação e seleção de um professor ouvinte que faz uma tradução para a língua de sinais. (...). Os sinais são conduzidos por um maestro que ouve a canção, assim como o público ouvinte, e vai regendo de acordo com a fonte sonora. (...) Invariavelmente temos um professor (maestro) de costas para o público, sinalizando para os alunos que seguem, automaticamente, seus movimentos. O maestro sinaliza canções que jamais fazem parte do repertório linguí*stico *dos "cantores". Nem mesmo são memorizadas. (...) Se considerarmos as propostas pedagógicas contemporâneas que defendem uma educação direcionada para a autonomia do sujeito, para o uso da língua como construtora de um* locus *cultural, então os procedimentos apresentados costumeiramente nas performances artísticas negam, com evidência, os princípios que norteiam estas propostas.*
>
> *Existem apresentações de corais (de pessoas surdas) que incorporam aspectos do som como a pulsação, o ritmo, o*

> *movimento, a harmonia, e transformam o sinal linguístico, encontrando neles a metáfora, guardando parte do sentido original e criando novos sentidos através dos códigos que se estabelecem nos espetáculos. E passam a ser de uma percepção pública, compartilhada; passam a constituir uma memória cultural.*
> *Logo, poderíamos advogar pelo sentido cultural da escuta onde há o aprendizado da língua de sinais e a disposição para leitura e produção das linguagens do corpo (...) para o conhecimento que possa ser produzido centralmente pelo paradigma da visão e a sua relação com uma observação crítica permanente, chegando a uma denúncia da violência implícita dos processos educativos para pessoas surdas, centrados no domínio da fala e da audição* (1998, p. 48).

Daí se depreende a facilidade com que as marcas culturais da surdez são mais facilmente negadas que possibilitadas.

Não é demais ressaltar o óbvio: os surdos não ouvem, logo, não experimentam a música da mesma maneira que os ouvintes, tal como os ouvintes não têm uma percepção visual como a têm os surdos. Sendo isto uma realidade, há que se pensar: que especificidades deveriam ser respeitadas nas atividades de ensino da cultura musical para surdos? Que argumentos justificariam fazer um trabalho de Educação Musical tendo, juntos, surdos e ouvintes? Que cuidados deveriam ser tomados?

Por exemplo: quando os surdos estão juntos, em eventos da comunidade surda, a maioria deles não valoriza as apresentações de surdos que tocam instrumentos (alguns deles até consideram deselegante um surdo querer se apresentar tocando instrumento quando sabe que a maioria dos surdos não tem capacidade de apreciar o que está sendo executado). É óbvio que eles mesmos precisam aprender a respeitar as opções dos surdos que optam por aprender a tocar, e eles têm que ter a clareza de que alguns surdos, pelas características de sua surdez, conseguem apreciar a música mais que outros! Ainda que não se trate de proibição, **o aprendizado de instrumentos não deve ser ressaltado para os surdos em geral**, visto que a ausência do sentido da audição torna esta atividade mecânica e, muitas vezes, sem sentido, demandando um extenso treinamento para a obtenção de resultados ínfimos.

Não estou querendo dizer que, para entender a música, é necessário ser ouvinte, e nem que a música é um fenômeno que só pode ser experimentado pela audição, ou que a música não lhes pertence, ou que não possam tocar

instrumentos. Em verdade, diversos surdos têm manifestações não apenas rítmicas, mas até melódico-vocais, sim. Há surdos, mesmo com surdez profunda ou severa, que chegam a "cantar" as músicas das quais decoraram a letra, principalmente quando estão sozinhos ou quando estão num grupo que está cantando aquela melodia conhecida. Há surdos que criam frases melódicas e se divertem com isto. **Cantar, tocar, conhecer e entender a música é um direito que os surdos têm, caso assim o queiram.**

A música é uma forma de arte importantíssima dado o que representa para a história da humanidade. Os surdos precisam compreender que ela sempre foi e, ainda, é usada nas reuniões sociais, nos esportes, nas guerras, na busca espiritual, no lazer, na manifestação de sentimentos, enfim, que sempre foi um poderoso instrumento de comunicação. Se o surdo não receber nenhuma informação sobre a música, perderá uma gama muito importante de informações sobre a sociedade, ou seja, deixará de exercer o direito ao saber e perderá uma valiosa parte da cultura da humanidade, mas este fato não justifica que os ouvintes exerçam poder sobre as suas vontades, constrangendo-os (Haguiara-Cervelline, 2003).

Nem todos os surdos podem usar resíduos auditivos para apreciar a música, mas todos podem usar sua inteligência para compreender a música. As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isso tem que ser apresentado num **contexto significativo**, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório.

Muito pode ser feito pela junção de música e dança, de música e teatro. A música pode ser muito útil nas manifestações culturais dos surdos, como o teatro, a mímica, o humor (a maioria destas manifestações são também pensadas para os ouvintes apreciarem, o que é natural, visto que vivemos numa sociedade de diferentes). Os surdos devem entender que a música provoca emoções nos ouvintes e estas emoções podem ser entendidas pelos surdos.

No entanto, se se vai usar a música como apoio para o alcance de outros objetivos, como a melhora da fala, que isto seja dito ao surdo, para que ele não fique com a impressão de que "aquilo" é tudo o que ele pode vivenciar sobre música. A utilização mecânica da música em sessões de "terapias", as meras apresentações artísticas com instrumentos, minimizam as possibilidades de desenvolver o interesse pela música. O princípio subjacente é: **conhecer música é um direito que os surdos têm, mas compete aos profissionais da área atraí-los, convencê-los, sensibilizá-los, encantá-los.** Não se dá assim com toda a Educação?

REFERÊNCIAS

COELHO, Helena de S.N.W.: **Técnica Vocal para Coros**. São Leopoldo, Sinodal, 1991.

HAGUIARA-CERVELLINE, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Editora Plexus, 2003.

LULKIN, Sérgio. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SÁ, Nídia Regina. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Edições Paulinas, 2007.

Capítulo XIII

Escola de surdo: um espaço negado

Profa. Msc. Joab Grana Reis - UEA/AM
Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão - Ufam/AM

As discussões acerca da educação de surdos estão fundamentadas no entendimento de uma sociedade que vive em constante processo de mudanças e transformações, marcada pelas relações antagônicas - questões evidenciadas na configuração de um sistema capitalista no qual as dinâmicas políticas, sociais e econômicas demarcam exigências hegemônicas das classes detentoras do poder, necessitando, assim, de cuidado ao analisarmos políticas sociais, educacionais e suas proposições.

A negação dos direitos das minorias sociais não é algo recente, mas perpassa por um processo histórico que, por meios de inúmeros mecanismos, silencia a possibilidade de o outro manifestar seus desejos e necessidades, já que as políticas são pensadas a partir de um olhar colonizador, dominador e etnocêntrico.

Os processos de mudança são necessários para atender às novas realidades que se configuram em nossa sociedade. No entanto, é preciso que esse movimento contribua para a participação e a inclusão social de todas as pessoas, em vez de criar novas formas de exclusão, ocultadas com mecanismos não tão visíveis. Como assinalam Gentili e Alencar, "a exclusão se normaliza e, quando isso acontece acaba se naturalizando. Deixa de ser um 'problema' para ser apenas um dado" (2003, p. 30).

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar que o processo de inclusão educacional em nosso país ocorre de diferentes formas e, que os discursos empregados com relação à inclusão das pessoas com deficiência ainda são contraditórios no que diz respeito à garantia de acesso, permanência e condições de aprendizagem. Apesar do direito previsto em documentos legais,[33] a realidade de muitas escolas permanece estática, pois as políticas educacionais precisam ser garantidas pela materialização de ações efetivas que atendam às necessidades surgidas a partir das diferenças.

33 – Tal como a Lei 9394/96, a Resolução n.º 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Quanto à escolarização de alunos surdos, temos avanços com as conquistas das lutas sociais por meio da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05, que prescreve o direito a uma educação bilíngue, com a formação e a atuação de professores de Libras e intérpretes de Libras.

Diante do documento, temos inúmeros desafios para sua implementação (e até mesmo para sua interpretação), uma vez que o cotidiano da escola nos possibilita algumas reflexões: a maioria das crianças surdas é composta de filhos de pais ouvintes, portanto, ao chegar à escola, não apresentam uma língua estabelecida, então, como poderá se constituir uma configuração de escola que, na maioria das vezes, desconsidera essa realidade? Como ocorre a mediação do conhecimento, uma vez que os professores do ensino comum ainda apresentam um conhecimento incipiente da Libras ou nenhum conhecimento? Os espaços de uma educação bilíngue estão sendo de fato proporcionados ou o aluno está sendo inserido num modelo de educação pensada para atender alunos ouvintes? Quanto à formação do intérprete de Libras, poderíamos dizer que só muito recentemente esta profissão foi reconhecida, o que ainda ocasiona dificuldade na contratação.

O Decreto é claro quando destaca a Libras como língua de instrução, então, como ocorre essa relação na sala composta por alunos surdos e ouvintes, visto que não se pode falar simultaneamente duas línguas, principalmente por serem de modalidades diferentes? Que condições reais de aprendizagem estão sendo materializadas? Estas são questões que precisam ser acompanhadas e avaliadas, suscitando reflexões, estudos e pesquisas, abrangendo dados qualitativos.

Sabemos que toda mudança provoca desestabilidade e o açodamento em determinadas ações poderá trazer resultados nefastos. Como exemplo, remetemo-nos ao contexto histórico do Século XVIII quando, no Congresso de Milão, o radicalismo imposto à comunidade surda proibiu o uso da língua de sinais, sendo o Oralismo[34] legitimado como a única abordagem educacional capaz de responder com competência à educação de surdos.

Considerando as reflexões e inquietações apontadas, ressaltamos o porquê da negação de uma escola específica para estudantes surdos, visto que as propostas da Política de Nacional Educação Especial (2008) ainda não possibilitam adequados resultados de uma inclusão educacional do surdo no ensino comum.

34 – Enfatiza o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação (Brito, 1993).

Uma política efetivamente inclusiva negaria o direito de o outro escolher onde quer estudar? E a escuta desses sujeitos não é considerada? São questões inquietantes, pois não existe uma verdade absoluta, para estas, no entanto, são utilizados todos os mecanismos de legitimação de um único caminho, como se o único exemplo possível fosse o acesso educacional ao ensino comum para o aluno surdo. As experiências de outros países são exemplos de que o açodamento em ações que não temos condições de realizar poderá se tornar um problema, como comenta Carneiro (2007, p. 22):

> *É sempre conveniente destacar que, em nenhum país, a mudança foi feita abruptamente. E, quando isso foi tentado, os problemas também se multiplicaram. A Itália, por exemplo, tida como o primeiro país a fazer uma legislação promotora de um sistema educacional inclusivo radical, com a paralisação das atividades de todas as escolas especiais e a matricula dos alunos nas escolas das localidades em que moravam, enfrentou tantos problemas que o período inicial da experiência passou a ser identificado como "integrazione salvaggio" (integração selvagem).*

Nesse sentido, acreditamos ser necessário, antes mesmo de uma prática inclusiva, compreender o conceito de inclusão, visto que este, de forma equivocada, confunde-se como sinônimo de Educação Especial, ocasionando, muitas vezes, apenas a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais, provocando a segregação mesmo no "garantido" espaço da escola comum.

Educação Inclusiva: espaço de contradição

A educação inclusiva teve seu apogeu na década de 1990, movimento marcado por dois acontecimentos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, onde se construiu um importante documento denominado Declaração de Salamanca. Este foi utilizado como um documento orientador para a construção das novas políticas educacionais no Brasil.

O princípio inclusivo ressalta o respeito à singularidade e à diversidade de cada sujeito na sociedade, bem como a "qualidade de educação oferecida a todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além

dos portadores de deficiência" (Carvalho, 2004, p. 72). Ainda nos reportando à autora, destacamos:

> O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as *formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz), e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola* (p. 72).

No entanto, na perspectiva de garantir acesso e permanência do aluno na escola, consideramos, também, a escola específica de surdos como um espaço que valoriza as particularidades linguísticas, identitárias e culturais. Assim, falar de diversidade e singularidade pede reflexão a respeito das possibilidades de escolarização em qualquer oferta educacional, como assegura a Declaração de Salamanca:

> *As políticas educacionais deverão levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Devido às necessidades específicas dos surdos e das pessoas surdo-cegas, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais, em escolas comuns* (2003, p. 25).

Este documento destaca a importância de a educação ocorrer em um espaço que leve em consideração as diferenças linguísticas, uma vez que a inclusão da pessoa surda não poderá ser vista somente como a alocação física, e, sim, em termos de participação integral em todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

No discurso de um estudante surdo matriculado no ensino comum,[35] tivemos: "[...] senti discriminação, desprezo e a atitude de não terem o trabalho de me orientar. Na comunicação também, porque lá a comunicação era rápida e ninguém tinha paciência comigo". Este fragmento de discurso

35 – Dado coletado em pesquisa de campo (REIS, 2006).

fazem parte de realidades que poderíamos evidenciar como desfavoráveis para o desenvolvimento educacional, uma vez que mostram o quanto são desconsideradas as diferenças linguísticas, o processo de aprendizagem e a singularidade - questões tão sinalizadas na política educacional brasileira.

Destacamos ainda que uma escola que não considera o estudante como um sujeito em processo de construção e reconstrução torna-se apenas reprodutora de conhecimentos. Diante dessa prática comum, convém refletir: que sujeitos estamos formando, visto que temos uma sociedade em constante processo de transformação? Várias questões precisam ser consideradas para que de fato se possa oferecer uma educação que atenda às necessidades da pessoa surda no espaço do ensino comum ou numa escola específica, como destaca Skliar "não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva" (1998, p. 28). Ainda a propósito de dizer o que é melhor para o outro, destacamos Carvalho quando enfatiza:

> *A conceituação da diferença como experiência também nos leva a pensar, criticamente, nas práticas discursivas de muitos "entendidos" que se expressam e opinam sobre as deficiências (dos outros), porque se consideram especialistas, propondo uma série de providências, talvez cabíveis no politicamente correto ou no teoricamente desejável e nem sempre em consonância com o que os próprios deficientes sentem e esperam* (2008, p. 16).

Acreditamos também que as mudanças atitudinais serão uma grande ferramenta para o processo de transformação para uma sociedade inclusiva, diante de uma realidade que se caracteriza de forma extremamente contraditória, a começar por um sistema econômico excludente, configuração de um Estado que reduz recursos para as políticas sociais, e onde se deflagram discursos ainda utópicos no que diz respeito ao ensino de qualidade para todos.

Mais uma vez, destacamos Carvalho, que diz:

> *o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação, e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar.* (2008, p. 23)

As reflexões e inquietações aqui apresentadas decorrem das dinâmicas vivenciadas no espaço escolar e da preocupação quanto ao rumo que a educação de surdos está sinalizando. Ainda inúmeros desafios precisam ser superados, e, principalmente, as diferentes realidades no Brasil precisam ser consideradas, caso contrário, estaremos exercendo um olhar homogeneizador sobre as dinâmicas social, política e econômica em nosso país. Enfatizamos que não devemos negar ao outro o direito de dizer o que sente, o que pensa e o que necessita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.436,** de 24 de dezembro de 2002

BRASIL. **Decreto-Lei 5.626**, de 22 de dezembro de 2005

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** recomendações para a construção de uma escola inclusiva/Coordenação geral: Seesp/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. (Saberes e práticas da inclusão)

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social**: educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico**.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças Zapatistas. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, Joab Grana. **O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação. 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação)

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Capítulo XIV

Pela estimulação precoce em Libras para crianças surdas: testemunho de um pesquisador[36]

Prof. Msc. Omar Barbosa Azevedo
Universidade de Barcelona e UFBA/BA

Vivências de pesquisa como fundamentos do testemunho

Quero testemunhar a favor da estimulação precoce em Libras para crianças surdas de 4 a 7 anos de idade, a partir da minha vivência cotidiana como pesquisador ouvinte. Desejo que este exercício de descrição densa (Geertz, 1989) do contexto de pesquisa, possa propositadamente mostrar aspectos da realidade linguística que são pouco conhecidos para pessoas que não convivem com a comunidade surda. Entendo que não há qualquer inconveniente em identificar esta instituição pública, pois se trata da única especializada em estimulação precoce para crianças surdas na cidade. Estou defendendo a preservação desta instituição, justamente pelo valor social e linguístico que testemunhei, por parte de seus professores e de seu pessoal administrativo. Se eu omitisse o nome ou atribuísse um nome fictício a esta instituição, qualquer leitor vinculado ao nosso universo local saberia de qual instituição eu estaria falando. Estou me referindo a uma comunidade educativa marcada pelo esforço pessoal e diário de todos os implicados com a sua existência e funcionamento: familiares dos alunos, professores, diretores, coordenadores, merendeiras, pessoal da limpeza, seguranças e funcionários administrativos. Trata-se do Centro de Educação Especial da Bahia (Ceeba), localizado no bairro de Ondina, em Salvador, Bahia.

Em sua maioria, as mães e os pais das crianças surdas que frequentam o Ceeba moram nos bairros periféricos da cidade e chegam ao Ceeba em transporte público. O ponto de ônibus ao lado de um conjunto residencial militar, e um outro situado do outro lado da rua, em frente à portaria da própria Universidade Federal da Bahia, ambos na avenida Ademar de Barros, constituem uma referência linguística pouco conhecida dos moradores

36 – Comunicação oral apresentada na sessão de Educação Especial do II Congresso Baiano de Educação Inclusiva/III Fórum Internacional para Pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, realizado em Salvador, Bahia, de 2 a 4 de dezembro de 2009.

desta cidade, incluindo as pessoas que frequentam os meios acadêmicos. Na chegada ou na saída da escola, mães ouvintes e filhos surdos se encontram nestes pontos de ônibus e ali conversam em Libras, aprendem sinais novos com seus próprios filhos, que interagem entre si em língua de sinais. Uma festa para os olhos de quem reconhece a beleza da expressão linguística do corpo humano, apesar da perplexidade que muitos sentem, inclusive eu, diante deste mundo de comunicação rápida e, muitas vezes, incompreensível na primeira aproximação...

Durante todo o ano letivo de 2003, convivi nesta comunidade para filmar a comunicação em sala de aula com os alunos surdos de três diferentes turmas, regidas por três professoras ouvintes, auxiliadas por duas pessoas surdas adultas exercendo o papel de professoras de Libras. De junho de 2007 a setembro de 2008, voltei a conviver semanalmente com a comunidade do Ceeba, com o objetivo de tomar autorizações para o uso científico das imagens filmadas em 2003 e gravar DVDs de recordação devidamente entregues às professoras e aos responsáveis pela instituição. Os pedidos de autorização implicaram a identificação dos endereços atuais dos quarenta alunos que aparecem nas filmagens. Contatei todos os responsáveis pelos alunos para solicitar as referidas autorizações, tendo encontrado a metade deles numa reunião que marcamos na própria escola ou visitando pessoalmente aqueles que não puderam comparecer à reunião realizada.

O Ceeba até hoje mantém cinco turmas de estimulação precoce de crianças surdas e, naquele ano, em algumas sessões de filmagem, era comum que duas professoras reunissem suas turmas para sessões de contação de histórias em Libras. Devido a este fato, também tive que pedir autorizações a todos os responsáveis, mesmo para aqueles pais e mães de crianças surdas que não estavam participando das filmagens da pesquisa, mas que aparecem na tela devido à junção de turmas em certos dias de filmagem que coincidiam com as sessões de contação de histórias. Observei que contação de histórias em Libras, muitas vezes realizada pelas professoras surdas, é um dispositivo fecundo para o ensino desta língua, pois, ao solicitar à criança que reconte a história com seus próprios sinais, a contadora cria a oportunidade de verificar a expressão em Libras da criança e corrigi-la quando necessário. O contato com livros infantis contendo textos em português escrito e ilustrações, também serve como introdução para a existência da língua oral escrita para as crianças.

Além desses motivos, consultei os arquivos da instituição à procura dos casos confirmados de surdez ocasionada por rubéola gestacional, bem como

as fichas de avaliação semestral dos alunos, para identificar possíveis casos de alunos que já eram usuários de língua de sinais, estruturada ou composta por sinais caseiros, antes de frequentar o programa de estimulação precoce do Ceeba. Em ambas as ocasiões, testemunhei diretores lutando por reformas na estrutura física do prédio e organizando eventos de confraternização de toda comunidade escolar, tais como: exposição da arte produzida pelos alunos, festas junina e natalina etc. Nas diversas vezes que pedi um cafezinho na cantina, presenciei as merendeiras zelando pela higiene, pela qualidade e pela quantidade do alimento oferecido aos alunos, esforços que denotam sensibilidade humana com o processo educativo vivido na instituição e compromisso social a partir do uso correto dos insumos adquiridos com recursos públicos. Nesses períodos de convivência, sempre observei o empenho do pessoal da limpeza para manter o ambiente em condições de uso, no início e no final dos turnos. Com relação à segurança, eu também colocava o crachá de plástico no pescoço, obedecendo ao ritual estabelecido pelos responsáveis e seus cuidados com todos os visitantes. O ritual foi perdendo o sentido à medida que as semanas passavam e eu fui dispensado de colocar o crachá de visitante quando minha presença tornou-se habitual, e meu papel como pesquisador "das filmagens e do arquivo", tornou-se claro para as pessoas.

Frequentando habitualmente a instituição, tanto em 2003 quanto entre 2007 e 2008, convivi com funcionários administrativos frequentes e pontuais, pessoas que cuidaram dos arquivos necessários à atividade dos pesquisadores. Presenciei o trabalho de assistentes sociais contatando escolas regulares e empresas, para conseguir de forma adequadamente supervisionada, a tão sonhada inclusão de pessoas com necessidades especiais em novos ambientes de trabalho e de aprendizagem. Registrei durante um ano letivo, o esforço linguístico de três professoras ouvintes e o trabalho pouco conhecido das auxiliares pedagógicas surdas, que em minha pesquisa, denomino de professoras de Libras, uma vez que é isso que elas fazem: ensinam língua de sinais para as crianças. Verificando os arquivos, encontrei fichas de triagem devidamente preenchidas e pude achar o dado documental da rubéola que causou muitos casos de surdez congênita nos anos 90. Encontrei também as fichas de acompanhamento do aluno, criadas no próprio Ceeba e cujos aspectos registrados pelas professoras ao fim de cada semestre, permitiram-me verificar se a criança já conhecia a Libras antes do programa de estimulação precoce. Todos esses dados serão informados com precisão na redação final da tese de doutoramento.

Ninguém pode negar que é uma instituição que presta um serviço público extremamente humano, tanto aos demais portadores de necessidades educativas especiais (pessoas com paralisia cerebral, retardo mental, problemas motores etc.) quanto para as crianças surdas que ali permanecem até no máximo aos sete anos de idade, antes de seguirem para o ensino fundamental em outra instituição, em regime especial ou inclusivo. No caso das crianças surdas, o Ceeba funciona como um ambiente linguístico singular para pessoas oriundas de baixa renda desta cidade, e que dificilmente têm acesso a serviços de atendimento fonoaudiológico. Efetivamente, algumas famílias conseguem atenção fonoaudiológica para seus filhos em serviços universitários mantidos por cursos de Fonoaudiologia como os da UFBA e o da Unime, este último, no município de Lauro de Freitas, vizinho a Salvador.

Quero destacar o valor social do serviço público prestado pelo Ceeba às famílias atendidas, evidenciando a preciosidade de seus esforços linguísticos que tanto beneficiam os responsáveis ouvintes (mães, pais, portadores, irmãos, primos e avós) das crianças surdas atendidas em regime de estimulação precoce em Libras. É o tipo de instituição pública que atende pessoas de baixa renda, e que se fechasse as portas, deixaria um enorme vazio na cidade e traria um grande prejuízo para a maioria das famílias que não poderia pagar uma escola especial particular para seus filhos surdos. Em 2003, uma das professoras participantes da minha coleta de dados, informou que a instituição atendia a um número total de aproximadamente 500 famílias e é muito provável que esse número se mantenha. Por que motivos uma instituição pública seria tão importante para as famílias ouvintes de crianças surdas?

A experiência da escola de pais e do coral sinalizado

No ano de 2003 o Ceeba era uma instituição dirigida por uma pessoa extremamente sensível à realidade dos surdos. Encontrei e ainda está em funcionamento, um "Coral Sinalizado" na "Escola de Pais", serviço voltado para os responsáveis pelas crianças surdas atendidas neste Centro e no CAS-Wilson Lins, outra instituição de atendimento especializado para surdos, localizada ao lado do Ceeba. Em 2003, a "Escola de Pais" era coordenada por uma psicóloga que trabalhava no centro e hoje o serviço continua funcionando sob a coordenação de uma professora da casa, que foi preparada pela colega anterior para assumir esta função. Desde o tempo da coordenadora anterior, o objetivo principal da "Escola de Pais" já era, dentre outros, o ensino da Libras para os familiares dos alunos surdos que frequentam a escola (mães, alguns

pais sem atividade fixa, primos, irmãos e avós). A "Escola de Pais" ainda funciona numa sala devidamente equipada com espelhos nas paredes, o que permite às pessoas a visualização delas mesmas para conferir e acompanhar a sinalização ao ritmo da música. O fato de inserir o vocabulário sinalizado em Libras na cadência de uma canção popular de sucesso ajuda os adultos a perderem o medo de se comunicar com as mãos e a utilizarem a expressão facial – fatores fundamentais para a aquisição da fluência em língua de sinais.

Trata-se de uma estratégia inteligente de criação de um ambiente linguístico apropriado para as crianças surdas que estavam nas salas ao lado, em estimulação precoce realizada predominantemente em Libras, com o uso de material didático de apoio, devidamente marcado com palavras escritas em alfabeto latino. Ensinar uma forma de comunicação viso-gestual para adultos não é uma tarefa fácil, e graças ao dispositivo do "Coral Sinalizado" as coordenadoras da "Escola de Pais" conseguem vencer a resistência inicial dos aprendizes adultos. Eu mesmo participei do coral em 2003, ensaiando semanalmente nos intervalos das filmagens, com o objetivo de aprender Libras, bem como de me impregnar da cultura escolar com a qual eu estava convivendo. Conservo no armário a camisa azul e um par de luvas brancas que adquiri de uma das mães, para uma apresentação pública do coral, da qual cheguei a participar.

De volta à instituição para novos procedimentos de pesquisa em 2007 e 2008, muitas mães me perguntavam na portaria e nos corredores da escola se eu não iria voltar para o "Coral". Era uma pena dizer que "não", pois, naquele momento, a transcrição de cenas dos vídeos que eu estava realizando, consumia muitas horas semanais em companhia de dois intérpretes de Libras, alunos da UFBA e bolsistas de iniciação científica.[37]

Como pude perceber a influência positiva do "Coral Sinalizado" na vida das crianças surdas? Em muitas ocasiões, tanto em 2003, quanto nos anos seguintes, eu estive pacientemente sentado nos bancos de espera da entrada da instituição, aguardando a chegada de alguma pessoa da escola a quem eu deveria solicitar algum tipo de informação. Também esperei por professoras e responsáveis para solicitar autorizações. Nessas horas de espera nos ambientes comuns do Centro, eu observava os portadores das crianças surdas interagirem com seus filhos, utilizando a língua de sinais que aprendíamos no

37– Estes bolsistas auxiliavam a então professora da Faculdade de Educação, Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, que num gesto de interesse científico e coleguismo institucional, inseriu minha pesquisa linguística em sua linha de pesquisa sobre políticas públicas para a Educação de Surdos. Registro nestas breves linhas, minha gratidão à Dra. Nídia Regina, bem como aos tradutores/intérpretes Thalita Chagas Silva Araújo e Roberto César Reis da Costa.

"Coral Sinalizado da Escola de Pais". Fazia sentido, e era inteligente, oferecer um espaço de aprendizagem e socialização para pessoas que ficariam ociosas à espera da saída de suas crianças surdas das salas de estimulação precoce. O CEEBA continua oferecendo este serviço público, procurado até mesmo pelas pessoas que trazem seus filhos para as instituições vizinhas: o Instituto Pestalozzi e o CAS-Wilson Lins. A "Escola de Pais" também funciona como um espaço de socialização interessante, devido à horizontalidade de suas relações: as pessoas se solidarizam, conversam sobre seus sofrimentos e vitórias, comercializam produtos de beleza, compartilham merendas coletivas e acima de tudo, sentem-se ativas na educação de suas crianças.

Toda esta realidade social insuspeita é possível graças ao fato de que estas crianças recebem atendimento numa instituição pública especializada. Dispersar, arbitrariamente, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais em classes regulares, pode ser uma forma de economia perversa de um Estado acostumado a não dar a contrapartida correspondente à alta carga tributária arrecadada. Ao não investir na criação e modernização de instituições de Educação Especial, o estado deixa de gastar onde mais deveria. Para onde vão estes recursos? A pergunta que simplesmente não quer calar é a seguinte: porque uma professora de estimulação precoce não ganha o mesmo que um vereador, deputado, senador ou professor universitário? Instituições públicas de excelência, a exemplo do Hospital Sarah, remuneram bem seus funcionários e, em contrapartida, exigem a dedicação exclusiva de quem tem que encontrar o sentido da vida no exercício da profissão.

As crianças surdas necessitam de instituições criativas como o CEEBA, cujas experiências inovadoras devem ser multiplicadas e aprimoradas. Porque faço esta afirmação de forma tão contundente e convicta? Porque testemunhei com meus próprios olhos o valor humano, comunicativo e pedagógico, que estas instituições têm para as crianças atendidas e suas famílias. Onde mais os familiares ouvintes daquelas crianças surdas poderiam aprender o vocabulário em Libras, necessário para os mais simples momentos da convivência familiar? Sem este suporte linguístico, muitas crianças surdas que não podem frequentar as salas de atendimento fonoaudiológico, estariam se sentindo linguisticamente excluídas dentro de suas próprias casas. Esse é o relato clássico de muitos surdos como Emmanuelle Laborit (2001) que, em seu livro *El Grito de la Gaviota,* narra como se sentia, alienada do que seus pais estavam conversando. A maioria dos surdos, inclusive os de famílias de melhor poder aquisitivo, contam a mesma história: sentiam-se excluídos das

interações verbais em casa e descobriram um "mundo novo" quando tiveram contato com a comunidade surda e com a língua de sinais.

O que estou querendo dizer é que instituições como o Ceeba e o CAS-Wilson Lins aproximam esses mundos, criando um ponto de encontro e convivência linguística para as pessoas implicadas com a criança surda, e essa atuação evita a tragédia que muitos surdos ainda vivem: a falta de uma linguagem estruturada seja em Libras, seja em língua portuguesa escrita ou oral. Já acostumado a identificar pessoas nessa condição, tenho encontrado pessoas surdas trabalhando nos supermercados da cidade, onde eu geralmente procuro praticar a conversação usando meu pequeno vocabulário em Libras. Algumas dessas pessoas surdas não pronunciam qualquer palavra em português oral, bem como não mantém um diálogo social em Libras, respondendo sempre "Libras, não" (eu não falo Libras), quando eu pergunto a localização da prateleira de algum produto. Estes surdos geralmente apontam para outro surdo sinalizador, apontam para os cartazes numerados das próprias sessões ou simplesmente vão chamar algum funcionário que possa conversar comigo. Essas pessoas entendem escassamente que estou perguntando algo, mas são incapazes de responder, e por isso, procuram me encaminhar a quem possa dialogar a partir de uma simples pergunta. Já me dediquei a observar que esses surdos, com pouca linguagem estruturada, estão ali realizando tarefas repetitivas como recolher e agrupar as cestas de compras ou reunir carrinhos no estacionamento. Estes são surdos que não tiveram a sorte de passar por instituições públicas como o Ceeba, quando crianças.

A presença de surdos adultos nos centros especializados

> *Hay que convencer a todos los padres de niños sordos para que los pongan en contacto lo antes posible con adultos sordos, desde el nacimiento. Es necesario que se mezclen los mundos: el del ruido y el del silencio. El desarrollo psicológico del niño sordo se hará más deprisa y mucho mejor. Se formará desprovisto de la angustiosa sensación de sentirse solo en el mundo sin un pensamiento construido y sin un porvenir...* (Laborit, 2001 , p. 47)[38]

38 – Deve-se convencer todos os pais de crianças surdas para que as coloquem em contato, o quanto antes, com surdos adultos, a partir do nascimento. É necessário que os mundos se misturem: o do ruído e o do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança surda acontecerá mais rápido e muito melhor. A criança surda se formará sem a sensação angustiante de se sentir sozinha no mundo sem um pensamento construído e sem um porvir...

Além do "Coral Sinalizado da Escola de Pais" outro fato que testemunhei e que é digno de referência a favor do modelo de socioeducativo praticado pelo Ceeba (e também pelo CAS-Wilson Lins) é a presença de surdos adultos em ambos os Centros. Essas pessoas surdas exercem o papel de auxiliares pedagógicas das professoras ouvintes em tarefas diversas do cotidiano escolar. Essas pessoas trabalhavam anteriormente em setores extintos da administração pública estatal (como a BahiaFarma) e foram encaminhadas para essas escolas. Na prática, essas pessoas surdas são as que ensinam Libras às crianças oferecendo um modelo "nativo" de comunicação, cultura e identificação. Trata-se de uma iniciativa inspirada na literatura da Educação Bilíngue para Surdos e que deve ter sido implementada graças ao compromisso de uma diretora que foi uma pioneira na utilização da Libras para a educação de surdos na cidade, somada à influência de um líder surdo bilíngue que trabalha na Secretaria de Administração do Estado da Bahia.

Qual a importância da presença desses surdos adultos nestas instituições especializadas? Eles são membros ativos da Comunidade Surda de Salvador, e além de ensinar às crianças, também interagem em Libras com as professoras ouvintes. Em junho de 2007, eu também pedi a autorização, por escrito, das professoras, para transcrever as imagens com a ajuda de intérpretes de Libras, e, na ocasião, aproveitei para entrevistar as professoras ouvintes com o objetivo de reconstruir o histórico linguístico delas. Nessas entrevistas, fiquei sabendo que além, dos cursos de capacitação em língua de sinais, elas também aprenderam Libras em contato direto com as auxiliares pedagógicas surdas. Ou seja, além das crianças surdas, as professoras ouvintes também aprendem com as auxiliares pedagógicas que, em minha pesquisa, efetivamente denomino de professoras surdas de Libras. A presença desses surdos adultos assegura a zona de contato linguístico e a prática da conversação em língua de sinais, mantendo uma cultura institucional de comunicação visual e sinalização que afeta a todos dentro do Ceeba. O que é mais importante em termos de aquisição de uma língua para crianças surdas é o fato de que elas podem interagir com pessoas surdas adultas que, além de ensinar Libras, atuam como modelos de identificação linguística e cultural. Tudo isto se constitui num bem comum de valor inestimável, produzido pelo esforço e pelo compromisso de todos os atores sociais implicados.

Este é o meu testemunho enquanto pesquisador da comunicação em sala de aula com crianças surdas: essa instituição pública especial cria, proporciona e mantém ambientes linguísticos dentro e fora da sala de aula, fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças. Sem a "Escola de Pais"

e sem a presença de surdos adultos nessas instituições, como seria possível ensinar a língua de sinais para os adultos ouvintes que interagem com crianças surdas? Sem adultos capazes de se comunicar com as crianças surdas, como seria possível assegurar a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991) que possibilita aprendizados sócio-historicamente referenciados, bem como o desenvolvimento cognitivo destas crianças?

Por presenciar e sentir com a sensibilidade da minha pele e dos meus olhos, o funcionamento desta instituição, que alberga em suas dependências tantos processos de interação linguística e de solidariedade humana, suponho que fenômenos sociolinguísticos semelhantes aconteçam com instituições homônimas em outras regiões do país e do mundo. Instituições específicas para surdos são pontos de encontro que agregam as famílias e suas lutas. Não são locais de segregação, especialmente no caso das famílias ouvintes de crianças surdas. São em pontos de encontro como esses que a socialização acontece e a comunicação em outra língua encontra espaço para ganhar vida entre seus usuários. Além das associações de surdos adultos, os centros de educação especial também se constituem num destes pontos de encontro. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), localizado no Rio de Janeiro, é o maior exemplo de como uma instituição especializada é capaz de produzir e disseminar cultura surda em Libras, lançando mão de dispositivos institucionais baseados nas mesmas pautas: participação ativa de pessoas surdas da comunidade, muitas delas ex-alunos da casa e a oferta de cursos para os implicados com a educação de surdos, incluindo um curso de nível superior. Instituições como estas precisam ser multiplicadas em diversos pontos do país, para evitar o êxodo dos surdos que procuram melhores oportunidades educacionais no Ines do Rio de Janeiro.

Argumentos em defesa das instituições especializadas

Quem foi que disse que os Centros de Educação Especial são de alto custo para o Estado brasileiro em seus níveis federal, estadual e municipal? A arrecadação tributária é crescente num país de dimensões continentais, e os gastos orçamentários em diversos setores são sempre questionáveis. Quem foi que disse que o Estado brasileiro não dispõe de recursos para cumprir seu papel ativo como promotor do bem-estar social? É claro que os recursos existem! Que uso será feito desses recursos, caso eles não sejam investidos na melhoria e na multiplicação de instituições especializadas/específicas? A coletividade de pessoas com necessidades educacionais especiais é muito

heterogênea, e a diversidade de opções de atendimento dessa população é a melhor opção para uma sociedade democrática.

As instituições que oferecem atendimento educacional especializado/específico para as crianças surdas não devem nem podem ser extintas. O mesmo é válido para instituições como o CAS-Wilson Lins que dão suporte aos alunos surdos do ensino fundamental. Essas instituições deveriam, isto sim, agregar serviços para o benefício daqueles a quem estamos interessados em educar: as crianças surdas. Acima das disputas teóricas e curriculares presentes no campo dos estudos sobre a educação de surdos, devemos pensar que os alunos surdos têm o direito de desfrutar de uma escolaridade de turno integral, encontrando no mesmo espaço de estimulação precoce em Libras, serviços fonoaudiológicos para o aproveitamento de percentuais auditivos, sempre que estes existam e seja o desejo da criança participar de tais atividades.

Estamos vivendo outra circunstância sigular: a existência de um curso de graduação em Letras com habilitação em Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em modalidade de Educação à Distância, com polos em pelo menos 18 universidades do país. Participam dessa graduação, surdos adultos e tradutores/intérpretes ouvintes de Libras. As universidades que acolhem estes polos, poderiam montar uma modalidade de estágio supervisionado que promovesse o encontro dos alunos da graduação em Letras-Libras, com os alunos dos níveis fundamental e médio. Que surdos adultos e intépretes pudessem ajudar alunos dos níveis anteriores em suas tarefas escolares, seria uma forma belíssima de cooperação entre a universidade pública e as instituições especializadas que atendem aos surdos. Dessa forma, entendo que estaríamos criando um grande estímulo, para que os alunos surdos dos níveis fundamental e médio, sentissem o desejo de ingressar na universidade, a partir do esforço legítimo de superação de suas dificuldades linguísticas. Vejo que estamos diante da possibilidade de criação de um círculo virtuoso de Educação.

Quanto à oferta de serviços fonoaudiológicos, que poderiam acontecer no mesmo espaço físico das instituições especializadas, também entendo que seria uma interessante articulação entre os sistemas estadual e federal de ensino. Interessante porque criaria um espaço de estágio curricular para os alunos de Fonoaudiologia. Interessante porque traria para as famílias a possibilidade de realizar audiometrias ou sessões terapêuticas de baixo ou nenhum custo, diminuindo também o percurso desgastante percorrido pelos familiares obrigados a conduzir suas crianças surdas para diferentes

lugares onde esses serviços podem ser encontrados. Aqui em Salvador, as audiometrias solicitadas por inúmeras outras instituições podem ser feitas no Hospital Universitário da UFBA e em outros núcleos universitários de atendimento fonoaudiológico.

As crianças surdas que deixarem de receber serviços de estimulação precoce educacional em Libras, muito provavelmente virão a desistir da escolaridade, pois uma base linguística é necessária para a aquisição de novas aprendizagens e até mesmo a aquisição da língua portuguesa, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade escrita. A falta de interação com interlocutores competentes em LIBRAS pode levar a criança e o jovem surdo à evasão escolar. São as pessoas surdas com escasso nível de linguagem as que só conseguem postos de trabalho recolhendo cestas de compras e agrupando carrinhos nos supermercados. A melhor prevenção para que fatos como esse venham a se tornar um fenômeno de maior escala entre a população surda, especialmente entre pessoas surdas nascidas em famílias de baixa renda, é a manutenção e a melhoria dos serviços de estimulação precoce em Libras.

Pessoalmente, estou realizando meu trabalho de pesquisa para oferecer uma sólida contribuição científica à difusão da Libras, felizmente já reconhecida legamente como língua da comunidade surda brasileira. Os dados em vídeo que registrei com a inestimável colaboração dessas instituições, tanto servem para o estudo observacional dos estilos comunicativos das professoras, quanto para demonstração da importância da língua, da cultura e da identidade no currículo e na docência com alunos surdos. Como aluno de doutorado da Universidade Federal da Bahia, tenho dado meu apoio solidário às primeiras mestras surdas formadas em nosso Estado, bem como tenho procurado apoiar os intérpretes em suas lutas por uma remuneração digna pelos serviços prestados institucionalmente. Que este meu testemunho a favor da estimulação precoce em Libras para crianças surdas, possa contribuir na luta pela preservação e melhoria das instuições públicas especializadas de Salvador e de todo Brasil.

REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. **A Interpretação das Culturas**. Tradução: Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LABORIT, Emmanuelle. **El grito de la gaviota**. Barcelona: Editora Seix Barral, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Terceira Edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo XV

A inclusão da pessoa com deficiência

Prof. Dr. José Salomão Schwartzman
Universidade Mackenzie/SP

Há poucos meses, participando de evento realizado em Manaus, tive a oportunidade de conhecer a Professora Nídia Regina em um jantar de confraternização. Entre os assuntos que foram abordados pelos participantes do jantar, a inclusão de pessoas com deficiência foi o que suscitou as mais interessantes discussões.

Fiquei particularmente feliz ao ouvir da Professora Nídia uma série de ponderações muito próximas de ideias que tenho tido a oportunidade de defender em várias ocasiões. Da nossa conversa, surgiu o convite para que eu colaborasse com este trabalho da Professora, convite que aceitei de imediato.

A inclusão da pessoa com deficiência pode ser discutida sob múltiplos aspectos, e, se não levarmos em consideração todos esses vários aspectos envolvidos, corremos o risco de ter visões extremamente distorcidas desse processo.

Do ponto de vista filosófico, é inquestionável o direito que todos temos à cidadania, que inclui o direito à inclusão social, escolar e profissional.

Quando discutimos a inclusão de pessoas com deficiência na escola de forma mais particular, temos de nos abster de pontos de vista puramente ideológicos ou filosóficos, porque o que está em jogo é um pouco, senão muito diferente.

As políticas públicas que têm sido implantadas mais recentemente defendendo a inclusão de pessoas com deficiência na escola/classe regular não têm levado em conta, segundo o meu ponto de vista, aquele que é o objeto da inclusão e que deveria ser o aspecto mais importante a ser considerado: o aluno. O problema é mais grave quando se trata da inclusão de pessoas com limitações intelectuais, porque elas, ao contrário das pessoas com deficiências físicas e sensoriais, não podem falar por si mesmas, até por força de lei. Dessa forma, sempre alguém falará por elas, e não se sabe se na perspectiva delas propriamente.

O ponto central da discussão deve ser o local mais adequado para a educação dessa pessoa que apresenta limitações cognitivas significativas. Não há duvida de que devemos defender a ideia de "todos na escola" ou de "a escola para todos". Entretanto, pergunto: Todos na mesma escola? Uma mesma escola que dê conta de todos?

Parece-me que não se está levando em conta, entre outros pontos importantes, os problemas pelos quais passa nossa Escola, como índices obscenos de repetência, de evasão escolar e de analfabetismo funcional mesmo entre crianças que não apresentam desvios de desenvolvimento; carência de bons professores; busca pelo melhor método de alfabetização e definição da idade adequada para o início da alfabetização etc. Nessa Escola repleta de problemas graves não resolvidos, colocam-se agora crianças com vários tipos de deficiência sem que a escola ou os professores tenham sido minimamente preparados para recebê-las, pelo menos no que tange às condições e manifestações clínicas – às vezes bastante severas – que esses alunos podem apresentar, sob o risco de ocorrerem consequências deletérias sem o socorro adequado e imediato.

Recorre-se à lei para obrigar escolas mal preparadas a receber crianças que serão, na melhor hipótese, bem acolhidas, mas, possivelmente, pouco ensinadas, e, talvez, até negligenciadas no que se refere a um suporte clínico ou emocional.

A inclusão escolar não pode acontecer de modo autoritário, sem a participação ativa dos profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensinar essas crianças e jovens, e sem a participação contínua das famílias, que devem ser amplamente esclarecidas sobre os objetivos que estão sendo propostos na escolarização destes.

Dever-se-iam levar em conta os estudos que mostram que várias dessas crianças e jovens ditos "incluídos" são, na verdade, indubitavelmente excluídos e estigmatizados dentro das salas regulares de aula. Deveríamos nos colocar no lugar desses alunos com deficiência e tentar responder, de forma empática a eles, se gostaríamos de fato de estar em uma escola regular – que é cronicamente pior (para eles), na qual se aprende menos (sobretudo se tratando deles), e onde persevera a exclusão social. Não seria preferível estarmos em uma escola/classe especial, com nossos pares, onde teríamos a oportunidade de conviver com colegas melhores, piores e iguais a nós, mas dentro de condições de aprendizagem parecidas com as nossas?

A melhor colocação escolar para uma pessoa com deficiência deveria ser aquela que lhe garantisse maiores possibilidades de aprendizado e de inserção entre seus colegas.

Da mesma forma como acontece com crianças típicas, quando temos, como pais e professores, que tentar escolher, dentre as várias opções em termos de escolas, qual seria a melhor para uma criança específica, a mesma orientação deveria ser praticada com relação às pessoas com deficiência.

Já se disse que não se deve obrigar pais de uma criança deficiente a colocá-la em uma escola especial, e estou inteiramente de acordo. Mas, por outro lado, não se pode obrigá-los a fazer essa criança cursar uma escola regular. Essa deve ser uma escolha de pais que, responsavelmente, levam em conta as características de seu filho, as características da escola que querem para os seus filhos, e o que esperam dessa escola para o desenvolvimento de seus filhos.

A inclusão escolar imediata e irrestrita de todos os indivíduos com deficiência, especialmente aqueles com deficiência mental, na escola/classe regular, não faz o menor sentido, e está fazendo com que estudantes que vinham tendo progressos na educação especial/específica estacionem ou regridam do ponto de vista tanto pedagógico quanto emocional.

Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou "a favor" ou "contra" a inclusão em escolas/classes regulares é: "Depende!".

Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera dessa inclusão.

Tenho visto, cada vez com maior frequência, exemplos de inclusão em que o aluno incluído deve ser acompanhado, durante todo o período escolar, por uma auxiliar ou facilitadora. Pergunto-me se não é essa mais uma forma cruel de constrangimento a uma pessoa que se vê tão diferente das demais, pois é a única que necessita de uma professora só para ela. Nessas circunstâncias, não seria melhor que esse aluno recebesse educação domiciliar? Mas alguém perguntaria: E a socialização? Sabemos que ela deve começar em casa, na família, e nos ambientes de lazer habitualmente frequentados por crianças pequenas, em idade pré-escolar. Só depois é que vem a escola.

Aí, então, coloca-se a discussão se o papel primordial da escola, tal como existe hoje, seria o de promover a socialização, ou se cabe à escola o processo ensino-aprendizagem. Claro que crianças se socializam também na escola, mas o papel primordial da escola é o de ensinar, o de promover aprendizagem, e os alunos que não aprendem a aprender são, muitas vezes, excluídos dos grupos sociais que se estabelecem e alvos frequentes de *bullying*.

Com certeza, a melhor forma de conceber a inclusão escolar de alunos com deficiências, notadamente a deficiência mental, seria considerar que, incluí-los, seria possibilitar que frequentassem o ambiente pedagógico que lhes seja mais favorável. Para alguns, poderia ser realmente a escola/classe regular; para outros, a classe especial dentro da escola regular; e para outros, ainda, a escola/classe especial.

Algumas poucas escolas têm conseguido oferecer um ambiente realmente inclusivo, propiciando ambientes nos quais crianças com deficiência mental permanecem nas classes regulares durante o período em que as tarefas propostas estão dentro de suas possibilidades e interesses. Quando necessário, por não terem condições e interesse no que está ocorrendo dentro da sala regular, essas escolas dispõem de uma sala e de instrutor individual devidamente capacitado que desenvolverá programas especificamente delineados para aquela criança, levando em consideração suas dificuldades e, acima de tudo, enfatizando suas potencialidades e formas peculiares de aprendizagem.

A questão primordial, portanto, não é a inclusão da pessoa com deficiência mental na escola/classe regular. A questão é o respeito responsável ao que de fato é melhor para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de cada uma dessas pessoas.

CARTA ABERTA AO MEC[39]

Espaço universitário de estudos surdos – UFBA

Grupo de pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB

Núcleo de pesquisa em políticas educacionais para surdos – Ufam

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

A *versão preliminar* da Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 2007) traz orientações que prejudicarão em muito os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas.

Traz a visão de que Educação Inclusiva é sinônimo de Educação Regular, de Educação realizada em escolas comuns. Essa compreensão é equivocada e traz preocupações imensas, principalmente por termos clareza da força definidora de um documento oficial.

Se esse conceito não for revisto, tememos pelo que pode acontecer com as escolas de surdos e as classes de surdos: tanto no sentido de fechar as existentes, como no sentido de impedir a abertura de classes especiais/específicas e novas escolas específicas para surdos no Brasil – o que não é o desejo da maioria das comunidades de surdos nem o de uma grande parcela de familiares, professores e de pesquisadores da área.

Cremos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve autoconhecimento e ampla visão de mundo, ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o

39 – Carta Aberta enviada ao MEC por ocasião da divulgação da versão Preliminar da Política Nacional de Educação especial (2007)

desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles.

A "inclusão escolar" em escola regular, no caso dos surdos, é necessária quando não há, na localidade, outra proposta mais adequada. No entanto, há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é **que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda.**

Em nome da "Educação Inclusiva", o MEC propõe: *Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente*[40] (2007).

Propor a transformação das escolas de surdos (antigamente chamadas "escolas especiais para surdos") em centros de atendimento educacional especializado significa efetivar uma estratégia ineficaz de tentar normalizar os surdos e apagar sua identidade cultural peculiar. Como é comprovadamente ineficaz, resultará apenas em embotamento do desempenho escolar da população surda, na coartação do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dessa população, e no empobrecimento de todos nós, com o menoscabo dessa significativa vertente cultural genuinamente brasileira.

Propor a transformação das escolas de surdos existentes em centros de atendimento significa colaborar para a fragmentação do movimento surdo, bem como significa negar gritantemente a perspectiva linguística e sociocultural da surdez.

Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar os movimentos surdos e as pesquisas científicas que demonstram a clara superioridade desse tipo de escola bilíngue em relação a escolas comuns. Com efeito, a maior pesquisa nacional já conduzida em educação de surdos, que avaliou mais de 5 mil surdos de 15 Estados durante mais de 10 horas por surdo (Fernando Capovilla e colaboradores, em preparação) acaba de demonstrar que escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão de sinais da Libras. Ora, se escolas para surdos que ministram ensino em Libras produzem competências significativamente superiores, não só em Libras mas também na Língua Portuguesa, então só se pode concluir que a política que descontinuação dessas escolas está em franca discordância

40 – Versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial (2007).

com a evidência científica do que é melhor para as crianças e jovens surdos, e precisa ser questionada por qualquer um que zele pelo futuro da criança brasileira.

Impedir que se criem novas escolas específicas para surdos é desconsiderar que essa é uma opção plenamente legal, considerando-se os textos da Constituição da República (1988), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2001), da Lei de LIBRAS (2002) e da sua regulamentação por meio de Decreto 5.626 (2005).

Não somos contra a criação de centros de atendimento educacional especializado, mas não se o preço for a destruição dos já tão poucos espaços privilegiados para o desenvolvimento da cultura, das identidades e da língua dos surdos.

O paradigma da *inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação* é um avanço em direção à sociedade inclusiva – isto é fato. Não podemos ser contra o paradigma que tenta garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceitos. Segundo a nova Política, *a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza.* Sim. A escola tem de se preparar para atender a todos, indiscriminadamente. No entanto, "o direito de "estar" num lugar não faz desse "o melhor lugar para se estar". Antes do "direito de estar em qualquer lugar" há o "direito de estar no melhor lugar". Os surdos têm o direito de estar num ambiente plenamente favorável e propício ao seu desenvolvimento linguístico, cultural, social, comunitário e pessoal.

Mais grave que uma sugestão de descontinuar a manutenção e a criação de escolas especiais é a proibição da criação de classes especiais, o que vai contra o que está previsto nos documentos oficiais anteriores. Uma das orientações da nova versão da Política (2007) aos sistemas de ensino é: *a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais.*

Ora, considerando que escolas específicas para surdos são difíceis de surgirem em toda parte, uma solução para se ter um ambiente linguístico natural, numa escola regular, seria a implantação de classes especiais. No entanto, a nova Política acaba com qualquer possibilidade de se educar surdos juntos, numa mesma classe ou numa mesma escola.

A nova versão da Política (2007) enfatiza *a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos.* O adjetivo "heterogêneo"

lá colocado certamente se refere ao desejo de conseguir que todas as escolas sejam capazes de receber todos os tipos de pessoas, pois, nessa diversidade de relacionamentos e de experiências, todos são beneficiados. Convém deixar claro, no entanto, que o fato de serem criadas escolas específicas para surdos não as torna "homogêneas". Ora, o fato de uma escola ser criada tendo uma língua específica como a língua de instrução, não faz desta uma escola "homogênea", até porque os surdos são diferentes entre si – o que é elementar...

Segundo a proposta da nova Política (2007), a Educação Inclusiva *compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.* Ora, se para os surdos o ensino em Libras por professor sinalizador fluente e em meio a outros colegas surdos é o ensino mais eficaz, como demonstrado pela pesquisa já citada, então esse ensino só pode ser o mais inclusivo, já que o fracasso escolar é o verdadeiro e mais importante fator de exclusão escolar e social no Brasil. Assim, no caso dos surdos, um ensino ministrado sem Libras e em ambiente de exclusão dos "semelhantes" é o que constitui, de fato, a "maneira excludente de ensinar". E é esse ensino que deve ser examinado criticamente, pois que desconsidera a necessidade de fundamentar o processo educacional do surdo na sua língua quirovisual que constitui sua experiência de existir e perceber o mundo. Estar com colegas e professores surdos, numa escola específica de surdos, permite aos estudantes surdos compreender e atuar na sociedade de modo coerente com sua identidade.

Para enfrentar o mundo que é majoritariamente ouvinte, os surdos têm que se munir de uma língua natural e de uma segunda língua, bem como da escrita da segunda língua, além de todos os conhecimentos característicos das diversas faixas etárias. Para adquirir todos esses conhecimentos, os surdos não têm necessariamente que estar apenas com ouvintes na escola, pois os surdos têm amigos ouvintes, têm familiares ouvintes, têm contatos sociais inúmeros com ouvintes: o que eles precisam é de um espaço (seja escola, sejam classes) que lhes possibilite adquirir conhecimentos e experiências do modo mais eficaz possível – isto é imensamente ampliado numa escola ou classe onde a maioria usa uma língua natural que ele entenda.

A nova versão da Política (2007) quer marcar a posição de que escolarização é uma coisa e atendimento educacional especializado é outra. Segundo a Política, o atendimento educacional especializado "diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo

à escolarização". Ótimo que se veja desta forma, pois insistimos que criar, manter e transformar escolas específicas para surdos não significa estar criando e mantendo "escolas especiais com cheiro de hospital", como dizia Vygotsky: está se criando e mantendo tão somente "escolas" - escolas significativas.

Diz a Política que é desejável a *utilização do critério de idade/faixa etária para inclusão dos alunos com deficiência em turma comum do ensino regular para se suprimirem os agrupamentos com base na deficiência*. Quero ressaltar que o fato de defendermos escolas especiais/específicas e classes especiais/específicas não se deve a uma tentativa de fazer "agrupamentos com base na deficiência". Não. Os agrupamentos que desejamos fazer são com base linguística, pedagógica e sociocultural. Mais importante que mera idade cronológica é a idade de desenvolvimento das diversas competências cognitivas, linguísticas e acadêmicas.

Mas o maior absurdo que encontramos na preliminar versão da Política de Educação Especial é declarar, sem qualquer base científica, *que o aluno surdo devido a diferença linguística pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma.* Seguindo-se esta Política, nas classes onde haja surdos, só se há de permitir a presença de, no máximo, dois surdos: não mais que dois! Consideramos uma colocação extremamente infeliz; separar os surdos significa enfraquecê-los enquanto grupo, para que sejam mais facilmente "assimilados" pela maioria. Pergunto: dois surdos numa classe é um número bom para os interesses dos ouvintes?

Conclamamos as entidades representativas dos surdos, e a cada surdo em particular, a se posicionarem contra os aspectos equivocados da referida versão preliminar de nova Política de Educação Especial. Ainda é tempo de corrigir os equívocos do texto desta importante política pública.

A possibilidade e a necessidade de um atendimento específico aos surdos não agride o princípio da Educação para Todos nem o da Educação Inclusiva! **Educação para Todos, do jeito que seja melhor para cada um. Educação Inclusiva na sociedade como um todo, não apenas na escola!**

Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá – Espaço Universitário de Estudos Surdos - Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia – pranidia@gmail.com

Apêndice II

Carta aberta de kristina svartholm sobre escolas especiais para surdos

Profa. Dra. Kristina Svartholm. Ph.D. Chair
Universidade de Estocolmo
Profa. Dra. Maria Cecília de Moura
Fachs e PUC/SP

Apresentação

Tenho o prazer de apresentar um documento de enorme importância no cenário da educação do Surdo no Brasil. Quem escreve essa carta aberta que foi originalmente elaborada a pedido da Profa. Cecilia Moura é a Profa. Dra. Kristina Svartholm. A Professora Kristina Svartholm é linguista e professora titular da Universidade de Estocolmo. O seu currículo resumido se encontra no final desse capítulo para que se possa ter uma ideia da importância dos trabalhos da Profa. Dra. Svartholm na educação dos Surdos no mundo todo.

Ela trabalha com a educação dos Surdos há mais de 30 anos e sabe da importância da escola bilíngue para Surdos. Apesar de a Suécia, o país em que reside e trabalha, adotar uma política de inclusão muito bem organizada, planejada e efetivada, em que as crianças diferentes têm a possibilidade de real desenvolvimento, as crianças Surdas naquele país continuam tendo a possibilidade de frequentarem uma escola bilíngue. Não me adiantarei nessa apresentação em explicar as razões dessa escolha, a Profa. Dra. Svartholm o faz de maneira magistral em sua carta.

A ideia da Profa. Dra. Nídia Regina Limeira de Sá em organizar esse livro e em pedir para a Profa. Dra. Kristina Svartholm autorizar a publicação dessa carta nesse livro será, temos certeza, muito importante para que todos aqueles envolvidos na educação dos Surdos possam repensar o que imaginam que seja melhor para os Surdos.

Necessitamos de trabalhos como este, que mostrem caminhos que possam ser trilhados sem que se tenha que sacrificar toda uma geração de Surdos até se chegar à conclusão de que o que foi proposto não é suficiente.

Apresentação feita, passemos à carta elaborada por uma das maiores autoridades em educação de Surdos do mundo que, atualmente, é responsável pela organização da educação de Surdos em Kosovo.

Profa. Dra. Maria Cecília de Moura

A Carta

Como linguista e especialista no campo de educação de surdos, fui abordada por brasileiros que estão preocupados com a proposta de fechamento das escolas para surdos no Brasil e a substituição das mesmas pelo sistema educacional de inclusão. Desde modo, fui solicitada a lhes informar sobre a visão sueca sobre a educação de surdos e nossas experiências vindas da educação para o surdo até agora. Na Suécia, nós mantemos nossas escolas para surdos, convencidos de que isso irá ao encontro das necessidades das crianças surdas, de forma a possibilitar que elas sejam parte ativa da sociedade como cidadãos plenamente responsáveis quando se tornarem adultos. Tentarei explicar melhor.

Primeiramente, quero me apresentar. Sou titular da disciplina "Sueco como segunda língua para o surdo", isto é, o bilinguismo para surdos, na Universidade de Estocolmo, na Suécia. Como pode ser visto no currículo que incluí, tenho atuado há muitos anos como uma especialista no Conselho Nacional de Educação da Suécia e para outras autoridades educacionais. Isso começou quando o primeiro currículo bilíngue para as escolas foi introduzido na Suécia em 1983. O currículo foi a consequência de uma decisão do Parlamento Sueco em 1981, quando uma lei foi aprovada, determinando a necessidade de os surdos serem bilíngues, para poderem atuar entre eles e na sociedade de forma geral. Significa que eles precisam ter um bom domínio linguístico, seja na língua de sinais sueca como no sueco.

A introdução do bilinguismo para os surdos tem sido um sucesso nesses anos todos. Cada vez mais alunos surdos têm deixado a escola após os dez anos de escola obrigatória com um nível de leitura comparável àquele de seus colegas ouvintes. As escolas seguem o currículo geral para as outras matérias, como matemática, ciências etc., e oferecem inglês como terceira língua. A língua de sinais é reconhecida e ensinada como a primeira língua para o surdo, e sueco como segunda. A língua de sinais sueca é usada como a língua para instrução do surdo junto com o sueco escrito e de certa forma o sueco falado também.

Após esses dez anos, quase todos os estudantes surdos (por volta de 97–98%) continuam os estudos, a maioria no Ensino Médio Público (Sw.

'gymnasium'), na escola para surdos/deficientes auditivos. Nessa escola, a língua de sinais sueca também é usada como instrumento de instrução, seja pelos professores, seja pelos intérpretes, juntamente com o sueco.

Os resultados podem claramente ser lidos nos números de estudantes surdos que prosseguem com os estudos, indo para a universidade (entre 15-20%). Para isso, eles precisam saber não só sueco, mas também inglês, uma vez que muitos livros são nessa língua e eles contam com a presença de intérpretes de línguas de sinais, quando assistem às aulas. O acesso dos alunos surdos ao ensino superior tem sido um sucesso. Hoje, na Suécia, existem muitos professores surdos, alguns psicólogos surdos, um dentista surdo, um arquiteto surdo, um advogado surdo, artistas surdos, produtores de TV surdos etc. Eu tenho colegas surdos trabalhando em diferentes universidades como pesquisadores, e/ou dando aulas, alguns também com Ph. D, ou com outros títulos. Existem também profissionais com diferentes habilidades entre os surdos. Até onde eu sei, são raros os desempregados na população surda como um todo. Eles, portanto, têm uma participação ativa na sociedade, também como pagadores de impostos.

A explicação para esse sucesso precisa ser vista no papel que a língua de sinais sueca tem, não só na educação do surdo, mas também na sociedade como um todo. Ela é reconhecida como *língua completa e legalmente reconhecida*. São oferecidos cursos de língua de sinais sueca para pais de crianças surdas e as crianças frequentam a pré-escola e outras atividades diárias onde elas podem encontrar outras crianças surdas, assim como adultos usando a língua de sinais. Dessa forma, a criança tem acesso à linguagem e a tudo que a linguagem traz consigo: desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Uma criança surda, com tal experiência, começa a escola com uma linguagem apropriada para a sua idade e com as mesmas expectativas das crianças ouvintes – completamente diferente do que acontece com as assim chamadas crianças surdas "normais", a quem foi negada uma linguagem acessível durante os anos de pré-escola, por meio da língua de sinais, por exemplo.

Quando os implantes cocleares foram introduzidos na Suécia, muitas pessoas acreditaram que a situação mudaria radicalmente. Um comitê público para estudantes deficientes na escola, organizado pelo governo, apresentou seu relatório final em 1998 (SOU, 1998, p. 66). Aqui, foi dada atenção especial para crianças com implantes cocleares. O relatório declarou que a capacidade das crianças ouvirem deve ser avaliada individualmente: algumas alcançaram os pré-requisitos para desenvolverem sueco oral, e outras não. Além disso, foi relatado que, aos alunos com implantes cocleares, deve ser

dada a oportunidade de desenvolver e consolidar duas línguas: a língua de sinais e o sueco.

O governo usou esse relatório para esboçar uma lei, depois aprovada pelo parlamento sueco (proposta 1998/99, 105), que enfatizou a necessidade da língua de sinais entre os surdos, os surdos-cegos e alguns deficientes auditivos. A lei afirmou, de forma explícita, que as escolas especiais para os alunos surdos e deficientes auditivos são obrigadas a "oferecer um meio ambiente de língua de sinais, onde todos se comunicam, o máximo possível, em sinais" (tradução da autora). A lei também enfatizou que tal meio ambiente não poderia ser providenciado por meio da integração de indivíduos, ou de pequenos grupos de alunos surdos que precisem da língua de sinais, em escolas normais. Para tal, fez referência explícita às Regras Padrão para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), das Nações Unidas, que determina a importância em considerar escolas especiais para crianças surdas e surdas-cegas. Uma declaração similar também foi feita pela Unesco na Declaração de Salamanca.

Hoje em dia, aproximadamente 85-90% de todas as crianças que nasceram com surdez profunda fizeram implantes cocleares. Contudo, as escolas para surdos ainda são consideradas importantes. Nelas estão não só as crianças com surdez profunda, mas também crianças com implantes cocleares e deficiência auditiva – todas crianças cujos pais querem que elas sejam bilíngues. Os pais querem assegurar não só o desenvolvimento linguístico de seus filhos e filhas durante a infância, mas também querem que eles possam escolher livremente entre duas línguas em diferentes situações em um momento posterior de suas vidas.

Isto dificilmente poderá ser realizado num sistema de educação inclusiva. Para desenvolver uma língua você precisa que ela seja totalmente acessível. É isto que as escolas para surdos podem oferecer, com muitas crianças e adultos sinalizando, proporcionando um "input" linguístico rico e variado.

Para terminar, gostaria de citar Lars Kruth, ex-presidente da Associação Nacional Sueca para o Surdo e doutor *honoris causa* na Universidade de Estocolmo. Muitos anos atrás eu perguntei a ele por que ele considerava as escolas para surdos tão importantes – naquela época eu temia que o surdo pudesse ser segregado por elas. Sua resposta foi: "As crianças surdas precisam ser 'segregadas' durante a infância nas escolas especiais. Lá elas irão desenvolver a linguagem nos seus próprios ritmos, junto com outras crianças surdas. A linguagem torna tudo acessível para elas. Então, uma vez fora desta

"segregação" elas crescerão e se tornarão confiantes e cheias de autoestima, e como adultos, estarão inteiramente integrados na sociedade".

Hoje em dia, após uns 30 anos e com a experiência em educação para surdos que tenho hoje, também sob uma perspectiva internacional, só posso enfatizar a importância da mensagem dele.

Faço um apelo para que você (Ministro da Educação) reconsidere quaisquer propostas e/ou decisões exigindo o fechamento das escolas para surdos.

CURRICULUM VITAE (abreviado)

Kristina Svartholm
Ph. D., Professor (Chair) of Swedish as a second language for the deaf
Department of Scandinavian Languages, Stockholm University
SE 106 91 Stockholm, Sweden
e-mail: kristina.svartholm@nordiska.su.se

PESQUISAS

Leader of research projects:

– 'Swedish as a target language for the deaf' 1982-85 (Financially supported by The Bank of Sweden Tercentenary Foundation)

– 'Swedish for deaf adults' 1986-88 (Financially supported by The Swedish Inheritance Fund, Ministry of Health and Social Affairs)

– 'Swedish as a second language for deaf students at the Swedish National 'High School' ('gymnasium')' 1990-94 (Financially supported by the Swedish National Board of Education)

– 'Bilingualism among the hearing impaired' 1998 (Financially supported by the Swedish National Association for the Hearing Impaired)

– 'Perspective in written Swedish in contrast to Swedish Sign Language' 1994-2001 (Financially supported by the Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences)

– 'Group communication among hard of hearing young persons' 2005-06 (Financially supported by The Swedish Association of Hard of Hearing People)

COMISSÕES

Expert advisor to the Swedish National Board of Education/The National Agency for Education 1983-94 (different charges such as, e.g., writing the syllabus for the subject 'Swedish for the deaf', writing a grammar of Swedish vz. Swedish Sign language for teachers etc.)

Expert advisor to the Swedish National Institute for developing teaching materials for the schools for the deaf 1986-05

Expert advisor (education) to the World Federation of the Deaf (WFD) 1992-96

Expert advisor to LOTS/CFL (Swedish National Center for Flexible/ Distance Learning among Adults) 2002-05

Expert advisor to the Research Council of Norway 2001-04, Swedish Council for Working Life and Social Research 2002-03

Vice Chairman, Dept. of Scandinavian Languages, Stockholm University 1988-91

Elected member of the Board of the Dept. of Scandinavian Languages, Stockholm University 1974-1986, 1990-93, 2003

Elected member of the Faculty of Humanities, Stockholm University 1980-1993

Member of the Appointments Board, Language Section, the Faculty of Humanities 1987-93, vice member 1993-2000; Chairman 2000-02

Representative of the staff association, Board of Stockholm University 1988-1999

Vice Dean of the Faculty of Humanities 2000-02

Elected member of the Scholarship Committee for international research exchange, the Swedish Institute, 1992-98

Member of the Swedish Language Council 2002

Member of the Board of Stockholm Academic Forum, 2000-04, Vice Chairman 2002-04

Member of the Board of the Commission for Educational Exchange between the United States and Sweden (Fulbright Commission), 2002-07 (Treasurer 2003-4, 2007), Member of the Screening Committe, 2002-07

PUBLICAÇÕES (seleção):

Svartholm, K. (1978). Svenskans artikelsystem. (Diss.) MINS 3. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk. *[The Articles in Swedish. A description of the use of the articles in adult Swedish and a model for analysing the use in child language.]*

Svartholm, K. (1983). Svenska som målspråk för döva. I: Nordens språk som målspråk. Red.: K. Hyltenstam & K. Maandi. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, s 118-128. *[Swedish as a target language for the deaf.]*

Svartholm, K. (1984). Döva och samhällets skrivna språk. FoT XII. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik. *[The deaf and the written language of the society.]*

Svartholm, K. (1987). Subjekt och objekt i dövas skrivna svenska. I: Aspects of Bilingualism. Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Multiethnica Upsaliensia, Uppsala, s 419-435. *[Subject and object in the written language of the deaf.]*

Svartholm, K. (1987a). Relativsatser och andra konstruktioner i dövas skrivna svenska. MINS 24. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk. *[Relative clauses and other constructs in the written Swedish of the deaf.]*

Svartholm, K. (1988). Uttryck för befintlighet och förflyttning i dövas skrivna svenska. I: Första symposiet om svenska som andraspråk. Vol. I. Utg.: K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning, s 234-245. *[Expressions indicating place and movement in the written Swedish of the deaf.]*

Svartholm, K., T. Lindström, S. Salander & M. Wolf (1988). Svenska för vuxna barndomsdöva. En inventering och problemanalys. Härnösand: SSVH. *[Swedish for deaf adults.]*

Svartholm, K. (1990). Språklära. Svenska för döva. Servicematerial för specialskolan för döva/hörselskadade, s 90:17. Stockholm: Skolöverstyrelsen. *[Grammar. Swedish for the deaf.]*

Svartholm, K., R. Andersson & U. Lindahl (1993). Samspråk i dövundervisning. Studier av klassrumskommunikation i två olika skolformer för döva. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk. *[Conversation in deaf education. Studies of classroom communication within two different types of schools for the deaf.]l*

Svartholm, K. (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden. In: Sign Language Studies, Vol. 81, p. 291-332.

Svartholm, K. (1994). Second language learning in the deaf. In: Bilingualism in deaf education. Eds.: I. Ahlgren & K. Hyltenstam. Hamburg: SIGNUM Press, s 61-71.

Svartholm, K. (1995)/(1998). Bilingual education for the deaf: Evaluation of the Swedish model. In: Proceedings from The XII World Congress of the World Federation of the Deaf, Vienna, Austria, 6-15 July 1995, p. 413-417. - A longer version is published in: Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Eds.: G.L. Zaitseva, A.A. Komarova, D.M. Pursglove. Moscow: Zagrey, 1998, p. 136-146.

Svartholm, K. (1997). Döva barns tvåspråkighet. I: Bredberg, G. & S. Harris: Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat. Stockholm & Lund, Juni 1997, s. 27-31. *[Bilingualism for deaf children.]*

Svartholm, K. (1998). La Educación Bilingue de los Sordos: Principios Básicos. In: Memorias IV Congreso Lationamericano de Educación Bilingue para Sordos. Sept 30 a oct 4 de 1997. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos, Bogotá, Colombia. Vol. I, n.º 3, p. 29-36.

Svartholm, K. (1998). AquisiVão de segunda lingua por surdos. In: EspaVo: informativo técnico-científico do Ines. Instituto Nacional de EducaVão de Surdos, Brasil, N.º 9, p. 38-45.

Ahlström, M. & K. Svartholm (1998). Barndomshörselskadades erfarenheter och upplevelser av tvåspråkighet. En pilotstudie. Forskning om Teckenspråk XXI. Red. I. Ahlgren & B. Bergman, Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik. *[Experience of bilingualism among hard of hearing adults.]*

Svartholm, K. (1999). Bilinguismo dos surdos. In: Atualidade da EducaVao Bilígue para Surdos. Vol. 2. Org.: Carlos Skliar. MediaVão, Porto Alegre, Brasil, p. 15-25.

Svartholm, K. (1999). Stratégies de lecture chez les enfants sourds bilingues. Résultats préliminaires. I: Surdité et accès à la langue écrite. Actes du 2eme Colloque International, ACFOS, Paris, 27, 28 et 29 Novembre 1998. Vol. I. Action Connaissace Formation pour la Surdité, Paris, s. 272–279.

Svartholm, K. (2001). Sueco Como Segundo Idioma para los Sordos. *VI Congreso Latinoamericano de Educacion Bilingue – Bicultural para Sordos. Santiago de Chile, 16-19 Julio de 2001. CD-rom.* Universidad Metropolitana de

Ciencias de la Educacion, Facultad de Filosofia y Educacion, Departamento de Educacion Diferencial. Santiago, Chile.

Svartholm, K. (2002): Språk och skola, tvåspråkighet hos döva och hörselskadade. Föredrag vid NAS 2002: Nordiska Audiologiska Sällskapet, 14. Kongress, Helsingfors, Finland, 26.-29.5.2002, Kongressvolymen s 48-52. *[Language and school, bilingualism for the deaf and hard of hearing.]*

Schönström, K., Simper-Allen, P. & K. Svartholm (2003). Assessment of signing skills in school-aged deaf students in Sweden. EDDE: European Days of Deaf Education, Örebro May 8-11 2003, p. 88-95.

Svartholm, K. (2004): Teaching reading and writing to deaf children. *VI° Congreso de las Américas I° Congreso Nacional de Lectoescritura Panamá, 2004. CD-rom.* APALEC, Panamá.

Svartholm, K. (2005): Teaching Literacy to Deaf Learners. In: G. Cortese & A. Duszak (eds) *Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings.* Linguistic Insights. Studies in Language and Communication. Peter Lang, Bern, p. 345-358.

Svartholm, K. (2005): Deaf Students in Higher Education in Sweden. *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingue para Sordos, 15-18 Nov. 2005, La Habana, Cuba.* CD-rom. ANSOC. ISBN 959-18-0085-1

Svartholm, K. (2006): Svenska som andraspråk för döva – en ämnesöversikt [Swedish as a Second Language for the Deaf – An Overview]. In: K. Hoyer, M. Londen & J.O. Östman (eds) *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv* [Sign Language: Social and Historical Perspectives] Nordica Helsingiensia 6, p. 23-52.

Svartholm, K. (2007): Cochlear-implanted Children in Sweden's Bilingual Schools, in Komesaroff (ed.) *Surgical Consent. Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, p. 137-150.

Apêndice III

Carta aberta ao Ministro da Educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais

Exmo. Sr. Ministro da Educação – Fernando Haddad
a/c: Chefe de Gabinete - João Paulo Bachur
Esplanada dos Ministérios Bl. L – Ed. Sede - 8.º andar sala 805
Brasília – DF, CEP: 70.047-900
Telefone(s): (61)2104-8520/8163

Senhor Ministro da Educação,

Nos últimos 15 anos, as Neurociências têm produzido notáveis progressos na descoberta de indicações e contraindicações de diversos procedimentos educacionais para alunos com os mais variados quadros de deficiências e transtornos de linguagem oral, escrita e de sinais, de etiologia neurossensorial (surdez congênita profunda), neurolinguística (dislexia do desenvolvimento, afasia) e neuromotora (paralisia cerebral). As pesquisas na área têm demonstrado fartamente que o sucesso de políticas públicas em Educação tem sido condicionado à atenta consideração desses progressos científicos sobre a eficácia diferencial de diferentes abordagens educacionais para diferentes quadros de deficiência e de distúrbios.

Na Universidade de São Paulo, durante os últimos 15 anos, com patrocínio do CNPq, da Capes, do Inep, da Fundação Vitae, e da Fapesp, temos conduzido um dos maiores, mais rigorosos e mais compreensivos estudos do mundo sobre desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças surdas e deficientes auditivas. Para ilustrar isso, num dos estudos, avaliamos 9.200 alunos surdos, oriundos de 15 Estados de todas as regiões geográficas brasileiras, e provenientes de todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até a conclusão do ensino superior. Essa, que é uma das maiores e mais compreensivas pesquisas científicas já conduzidas sobre educação de uma população escolar surda e deficiente auditiva, avaliou cada um dos 9.200 alunos em mais de 28 instrumentos validados e normatizados que mensuram

competências como leitura e escrita alfabéticas, compreensão de textos e de sinais, leitura orofacial e vocabulário em Português, e produção de textos, dentre outras. O nível de cada uma das competências foi avaliado como função da alocação escolar (escola especial *versus* escola comum), tendo, como covariantes, fatores como: o nível escolar, a idade em que ocorreu a perda auditiva, e o grau dessa perda auditiva, dentre outros. Depois de examinar cada um dos 9.200 alunos durante 26 horas por aluno, a pesquisa revelou que, na educação infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas especiais para surdos (nas quais recebem instrução em Libras por professores sinalizadores fluentes e em meio a outros colegas surdos), ao passo que os alunos com deficiência auditiva se desenvolvem mais e melhor em escolas comuns em regime de inclusão.

A pesquisa concluiu que o melhor arranjo para crianças surdas consiste na articulação entre a educação principal em escolas para surdos durante o turno principal, e a educação complementar em escolas comuns em regime de inclusão em contraturno complementar. A escola especial constitui o foro especializado em desenvolver competências cognitivas e linguísticas no alunado surdo; ao passo que a escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções. A importância da educação ministrada em Libras por professores sinalizadores fluentes em meio a colegas também surdos é tão maior quanto mais jovem a criança, e quanto maiores o grau da perda auditiva e a precocidade dessa perda auditiva. Como sua língua materna é a Libras, e não o Português, a criança surda não deve ser confundida com a criança com deficiência auditiva. Para que a educação seja humana e eficaz, é preciso que o idioma e a cultura da criança sejam respeitadas, e que a educação seja ministrada em sua língua materna (Libras) juntamente com o Português escrito, em meio a uma comunidade linguística sinalizadora.

Um dos achados mais contundentes é o de que *as crianças surdas alfabetizam-se melhor em escolas bilíngues do que em escolas comuns em inclusão, e só conseguem fazer leitura orofacial à medida que se tornam capazes de fazer leitura alfabética*. Como as escolas bilíngues alfabetizam melhor as crianças surdas que as escolas comuns, e como essas escolas bilíngues também preparam melhor a criança surda para fazer leitura orofacial do que as escolas comuns, *as escolas bilíngues contribuem mais para a inclusão social e cidadania*

dos surdos do que as escolas comuns. O melhor arranjo para a criança surda consiste na educação bilíngue em contraturno, sendo que *até os 10 anos a criança deve ter oportunidade de cursar escola bilíngue no turno principal para que alcance proficiência considerável de leitura-escrita alfabética e de leitura orofacial*, condições *sine qua non* para que se possa começar a ter uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz. Isso é a essência da educação bilíngue. Os resultados da referida pesquisa encontram-se publicados em dezenas de fontes, algumas das quais encontram-se em anexo.

É imprescindível que as políticas públicas em Educação sejam fundamentadas em dados de pesquisa científica rigorosa e compreensiva, em nível nacional. A relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, do Conselho Nacional da Educação, emitiu parecer CNE 13-2009 estabelecendo que alunos com deficiências sejam obrigatoriamente matriculados em escolas comuns. Contudo, como esse parecer não teve oportunidade ainda de levar em consideração o estado da arte da pesquisa científica a respeito do desenvolvimento de alunos com deficiência, rogamos que o Ministério da Educação não homologue o referido parecer, até que tenha tido a chance de examinar a mais completa e recente evidência científica a respeito.

Crianças com surdez profunda congênita ou pré-lingual, bem como crianças com deficiências múltiplas e com severos distúrbios múltiplos não podem e não devem ser privadas da educação especial adequada e necessária à sua condição especial, sob pena de fracassarem completamente não apenas na educação como, também, na vida. As escolas especiais foram criadas e nutridas e cultivadas pela própria comunidade ao longo das décadas por iniciativa nobre e altruísta da própria comunidade desamparada ante a omissão do poder público de outrora. Se o Ministério da Educação de hoje viesse a homologar o parecer do Conselho Nacional da Educação antes de examinar a evidência científica acerca das consequências dessa medida precipitada, ele estaria não apenas substituindo o sábio e nobre conselho da Ciência pelo volúvel conselho da Ideologia como também, o que é pior, atirando no lixo o patrimônio precioso da educação especial e, junto com ele, as vidas de milhões de crianças com quadros severos e múltiplos que têm nela a sua única esperança. Falas como "toda criança é criança" e "toda criança é especial" roubam da criança especial o direito de ser vista como é: especial; e como sabe todo aquele que já lidou com educação de crianças com surdez congênita profunda e com deficiências múltiplas e severas, a verdade é que algumas crianças são, mesmo, mais especiais do que as outras, e precisam ser

tratadas de modo mais especial para que possam ter uma chance real de se desenvolver plenamente.

Confiante de que o Ministério da Educação, sensível à Educação e à Ciência, não se furtará de reexaminar os fatos antes de tomar uma decisão de implicações tão sérias como essa, ponho-me ao inteiro dispor do Ministério da Educação para fornecer detalhes ulteriores acerca dos achados mais relevantes, alguns dos quais se encontram descritos nos arquivos anexos. Devido à frugalidade do espaço disponível, encontram-se anexados apenas alguns dos muitos relatórios dos achados.

Agradecendo sinceramente a atenção a esta solicitação, subscrevo-me,

Mui respeitosamente,

Fernando César Capovilla, PhD, Livre-Docente
Professor, Universidade de São Paulo
Coordenador Pandesb: Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro, Observatório da Educação (Capes-Inep), Pesquisador nível 1 do CNPq

Apêndice IV

Carta de Salvador

A Educação que nós, surdos, queremos e temos direito: Documento elaborado por surdos, discutido e referendado no Encontro de Surdos na Bahia, realizado em Salvador, aos dois dias do mês de novembro de 2006, no Auditório da Reitoria da Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação do Cesba – Centro de Surdos da Bahia.

1. O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro procura adaptar-se aos novos paradigmas educacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, preconiza que a educação é "direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças".

Estamos vivenciando a perspectiva da Inclusão, dimensão social que postula princípios básicos para oferecimento de oportunidades e direitos iguais a todos, não importando suas diferenças. Na perspectiva de que a educação inclusiva deve ser estruturada em um processo educacional que leve em consideração os limites e potencialidades de cada educando, utilizando-se as vias multissensoriais no processo de aprendizagem, não só pela visão e/ou audição, mas pela interação de todos os sentidos, a fim de proporcionar aprendizagem significativa a todos, observa-se, então, que, reconhecer as diferenças, é o princípio básico para o exercício da prática docente em atenção às diferenças em classe inclusiva.

Todavia, o que se tem percebido, em grande parte, nas escolas públicas estaduais são classes tidas como heterogêneas, preponderando sempre um ensino descontextualizado, sem aprendizagem significativa, apenas mecânica, e, portanto, desconectada da realidade dos educandos surdos.

É necessário oferecer condições de qualidade educativa para as pessoas surdas, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades e, tal situação só poderá ocorrer de fato no momento em que a opinião do surdo seja respeitada. No momento ele clama pela sala só para alunos surdos, sem que esse clamor represente sua exclusão no sistema de ensino, pois a Inclusão existente atualmente acaba ficando somente no sistema de ensino, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os ouvintes e seus pares. As aulas não são apropriadas para o aluno surdo, são utilizadas apenas técnicas de memorização, apenas verbalizações sobre os objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes, nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos, propiciando a todos os alunos o contato com os objetos a serem aprendidos, utilizando-se apenas modelos ouvintistas.

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos alunos surdos, enfatizando-se a necessidade de um movimento transformador da educação como um todo, não se referindo somente ao processo de inclusão escolar, mas propondo alternativas que viabilizem a qualidade do ensino, por meio de propostas pedagógicas significativas.

2. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA BAHIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O que se pode perceber é que o processo de inclusão dos alunos surdos, nas classes regulares de ensino, não está acontecendo como preconizam as leis: o diálogo e o espírito crítico não são exercitados nos âmbitos escolares.

Segundo os surdos que participaram do Encontro de Surdos na Bahia, o aluno surdo em classe inclusiva ainda é norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos desta cultura. Mas é necessário que se leve em conta que, a escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, está lidando com uma pluralidade contraditória e, consequentemente, negando a singularidade do indivíduo surdo, como afirmam vários estudiosos do ramo.

Os órgãos governamentais legitimam o processo de inclusão social, mas não proveem as escolas públicas de recursos para o atendimento educacional de qualidade para todos. A utilização da língua de sinais é um exemplo nítido, pois lhes afirma o direito ao uso, contudo há apenas a

recomendação para que pais e professores aprendam essa língua, sendo que muitos professores de escolas públicas não sabem utilizar a Libras. Não se trata apenas de optar pelo processo de inclusão na escola regular, é necessário propor meios e alternativas que, considerando a existência da cultura surda, a ele seja permitida uma aprendizagem significativa.

Apesar da quase abundância de leis, no que se refere à educação inclusiva, é possível afirmar que falta, além de uma formação do profissional da educação, formação de professores, intérpretes e a proposta de meios e modos de execução de uma prática pedagógica comprometida. É uma inovação que implica perpétuo esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das instituições de nível fundamental, médio e superior. Sendo assim, encontramos um paradoxo no que se refere às propostas de inclusão e às reais condições das classes inclusivas para o aluno surdo. Observamos que as necessidades dos sujeitos surdos não se restringem apenas às questões pertinentes à linguagem, mas há, também, uma gama de outros fatores, como a forma visual de apreensão do mundo, tão renegada na escola inclusiva, pois não há uma reestruturação curricular pedagógica, para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes, não contemplando todos os alunos, inclusive os alunos surdos.

O papel do educador é de extrema relevância para o aprendizado significativo do aluno surdo, através do uso de metodologias adequadas à sua realidade, utilizando a primeira língua - Libras, além dos mais variados recursos de comunicação e o ensino da segunda língua (Português). Contudo, uma grande parte do professorado das classes inclusivas em redes de ensino, sequer conhece ou ouviu falar da língua brasileira de sinais, o que dificulta ainda mais o processo satisfatório da inclusão para os surdos.

Segundo os alunos surdos o que ocorre nas salas de inclusão não são aulas apropriadas para o aluno surdo, são técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos, propiciando a todos os alunos o contato com os objetos a serem aprendidos, utilizando-se modelos desses objetos.

3. A EDUCAÇÃO QUE NÓS, SURDOS, QUEREMOS E TEMOS DIREITO

Para a efetiva realização de uma educação de qualidade para os surdos, nós reivindicamos:

1. Direitos iguais para todos como base para uma sociedade mais justa e igualitária, como preconizam a Constituição Federal Brasileira e a Declaração de Salamanca, o Decreto 5626/2005 e a Recomendação 01/2006 do Conade encaminhada para o Conselho de Pessoas com Deficiência;

2. Reestruturar o curricular pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes;

3. Implementar a língua de sinais nos currículos escolares;

4. Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;

5. Alfabetizar crianças surdas através do bilinguismo;

6. Participação política educacional das pessoas surdas nos processos de discussão e implementação de Leis, Decretos etc.;

7. Oferecimento de vagas para professor surdo nas instituições de ensino, principalmente para o ensino da língua de sinais;

8. Garantia de acesso à cultura surda;

9. Construção de escolas de surdos e creches para crianças surdas, com estrutura proporcional para tal;

10. Inserir, nos programas educacionais, inclusive nos telejornais, legenda e janela de intérprete;

11. Formação diversificada e ampliação de cursos para surdos;

12. Assegurar o acesso a recursos tecnológicos que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos surdos, inclusive o painel de legenda em sala de aula para os alunos surdos que solicitarem;

13. Concursos públicos com garantia de 20% da reserva de vagas para surdos.

Este livro foi impresso na cidade de Manaus, em maio de 2011. A família tipográfica utilizada na composição do texto foi "Arno Pro". O projeto gráfico (miolo e capa), foi feito pela Valer Editora e Edua.