

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Mara Lopes Figueira de Ruzza

**A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo:
Direito garantido ou reprimido?**

Mestrado em Educação: Currículo

**São Paulo
2016**

Mara Lopes Figueira de Ruzza

**A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo:
Direito garantido ou reprimido?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dra Nadia Dumara Ruiz Silveira.

**SÃO PAULO
2016**

Autorizo, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e data: _____

E-mail: mara.ruzza@hotmail.com

RUZZA, Mara Lopes Figueira de

A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido? / Mara Lopes Figueira de Ruzza. São Paulo, 2016.
134 p.

Orientadora: Prof^a Dra Nadia Dumara Ruiz Silveira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa Educação: Currículo, 2016.

1. Sujeito Surdo. 2. Direito à Educação. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação Bilíngue para Surdos. I. SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Programa Educação: Currículo. III. A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra

Prof Dr

Profª Dra

Aprovado em ___/___/___

Dedico minha dissertação (e as felicidades da caminhada) aos meus pais.

Tudo por e com eles.

Márcia, mãe.

José Luis, pai.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela cumplicidade de sempre. Sem eles, nada seria possível!

À PUC-SP por ter me ensinado a importância dos posicionamentos e àqueles professores e profissionais que fizeram a diferença em meu percurso.

À Comissão de Bolsas da PUC-SP e, principalmente, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa taxa para desenvolvimento da minha pesquisa.

À Professora Nadia Dumara Ruiz Silveira pelas contribuições do Mestrado.

Ao Professor Alípio Márcio Dias Casali por ser um mestre, um exemplo e, principalmente, por ter me incentivado a assumir minha identidade e lutar pelas questões que realmente me mobilizam.

À Professora Gladis Teresinha Taschetto Perlin por ter aceito enriquecer este momento. Não teria sido igual sem a sua presença.

Aos Professores Antonio Chizzotti e Ana Regina e Souza Campello por terem aceito o convite à suplência desta Banca Examinadora.

Com muito amor, ao Ricardo Nakasato por ter sido meu primeiro professor de Libras, atribuído meu sinal pessoal e por ser um amigo.

Aos Surdos que me acolheram na Comunidade Surda, confiaram em mim como parceira de suas lutas e me mostram diariamente a beleza de ser Surdo.

Ao Cesar Augusto do Nascimento pela parceria, discussões e oportunidades. Sem ele, possivelmente o sonho seria adiado.

Agradeço aos amigos e colegas (de todos os âmbitos) pelos momentos de aprendizagem.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?** 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP: São Paulo, 2016.

A valorização do sujeito Surdo e de sua Cultura, Língua, Identidade e Comunidade Surda exige uma leitura crítica do contexto atual da educação brasileira e das políticas de inclusão que vêm sendo implantadas. Tendo em vista a relevância científica e social desta dissertação intitulada “A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?”, o problema de pesquisa dá-se pela complexa relação entre a inclusão educacional do Surdo na escola comum e a falta de garantia de seu direito pleno de ser Sujeito Surdo. O objetivo geral da pesquisa decorre da contextualização da sua problemática: analisar criticamente a política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito Surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos. Para discussão de temas como Sujeito Surdo e suas diferenças, direito à educação passando pela educação inclusiva e educação bilíngue para Surdos, foram utilizados como base teórico conceitual da pesquisa: Constituição Federal (1988), Dorziat (2011), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Lodi e Lacerda (2009), Moura (2000), Plano Nacional de Educação (2010), Pereira (2011), Quadros (1997 e 2004), Sá (2006), Skliar (1998 e 2003), Strobel (2008) e Vieira (2000). Pautadas nas reflexões de Severino (2002) e Ludke e André (2013), as opções metodológicas desta dissertação foram: mapeamento por meio de questionário virtual de 194 educadores de Escolas Públicas Municipais e Estaduais de São Paulo com posterior análise qualitativa e entrevista estruturada com 12 professores que tiveram em suas turmas regulares alunos Surdos. Os dados analisados demonstram que apesar de haver conhecimento sobre a legislação vigente e de alguns aspectos que perpassam a constituição do Sujeito Surdo, não há mudança efetiva nas práticas escolares de forma que as diferenças do Sujeito Surdo sejam consideradas. Portanto, como uma das considerações finais dessa pesquisa, é possível afirmar que a inclusão educacional de alunos Surdos na escola comum caracteriza-se como uma condição de repressão, não garantindo assim o pleno direito de ser Sujeito Surdo.

Palavras-chave: Sujeito Surdo; Direito à Educação; Educação Inclusiva; Educação Bilíngue para Surdos.

ABSTRACT

Ruzza, Mara Lopes Figueira. **The Educational Inclusion of the Deaf Subject: guaranteed or repressed Right?** 134 p. Dissertation (Masters in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo / PUC-SP: São Paulo, 2016.

The appreciation of the subject Deafness and its culture, language, identity and Deaf Community requires a critical reading of the current context of Brazilian education and inclusion policies that are being implemented. Given the scientific and social relevance of this dissertation entitled "The Educational Inclusion of the Deaf Subject: guaranteed or repressed Right?" the research problem occurs by the complex relationship between the educational inclusion of the Deaf in regular schools and the lack of guarantee in its own right to be Subject Deafness. The overall objective of the research results from the contextualization of its problematic: Critically analyze the educational inclusion policy, checking the conditions in which the subject Surdo has its guaranteed rights or repressed. For discussion of topics such as subject Deafness and their differences, the right to education through the inclusive education and bilingual education for the Deaf, it was used as a conceptual theoretical basis of the research: Federal Constitution (1988), Dorziat (2011), The Person Statute with Disabilities (2015), Lodi and Lacerda (2009), Moura (2000), National Education Plan (2010), Pereira (2011), Quadros (1997 and 2004), Sá (2006), Skliar (1998 and 2003), Strobel (2008) and Vieira (2000). Guided in Severino reflections (2002) and Ludke and André (2013), the methodological options of this work were: mapping through a virtual questionnaire to 194 teachers of Municipal and State Public Schools in São Paulo with subsequent qualitative analysis and structured interviews with 12 teachers who had students in their regular classes Deaf. The data demonstrate that although there knowledge of current legislation and some aspects that underlie the constitution of the subject Deafness, there is no effective change in school practices so that the differences of the Deaf subject are considered. Therefore, as one of the final considerations of this research, it is clear that educational inclusion of deaf students in regular schools is characterized as a repressive state, not ensuring the full right to be Subject Deafness.

Keywords: Subject Deafness; Right to education; Inclusive education; Bilingual Education for the Deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Wilson Santos (Surdo) declamando a poesia “Ser Surdo”	17
Figura 2: Shirley Vilhalva (Surda) declamando a poesia “Lamento Oculto”	17
Figura 3: Sandro Pereira (Surdo) em apresentação teatral	17
Figura 4: Festa Junina na Escola para Surdos DERDIC	18
Figura 5: 63 Configurações de Mãos	26
Figura 6: 61 Configurações de Mãos	26
Figura 7: Alfabeto Manual de Libras	27
Figura 8: Alfabeto Manual de Libras	27
Figura 9: Sinal de “avião”	110
Figura 10: Sinal de “nome”	110
Figura 11: Digitação do nome “MARA”	111
Figura 12: Sinal: a) “telefonar”; b) “desculpar”; c) “exemplo”	111
Figura 13: Sinal de “paz”	112
Figura 14: Sinal de “pizza”	112
Figura 15: Sinal: a) “eu ajudo você”; b) “você me ajuda”	113
Figura 16: Sinal: a) “feliz”; b) “triste”	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Rede de Ensino que atua	69
Gráfico 2: Função dos educadores	70
Gráfico 3: Função específica dos professores	70
Gráfico 4: Tempo de atuação profissional	71
Gráfico 5: Conclusão da Graduação	72
Gráfico 6: Formação em Pós-graduação	73
Gráfico 7: Conhecimento da legislação sobre inclusão escolar	74
Gráfico 8: Contato com aluno com deficiência na escola/sala de aula	74
Gráfico 9: Satisfação quanto ao desenvolvimento do aluno deficiente	75
Gráfico 10: Satisfação quanto a infraestrutura da escola	76
Gráfico 11: Autoavaliação sobre ser um educador inclusivo	77
Gráfico 12: Opção por ter aluno com deficiência na sala de aula/escola	78
Gráfico 13: Denominação da pessoa que tem perda auditiva	79
Gráfico 14: Denominação dos sinais utilizados pelos Surdos	80
Gráfico 15: Libras é ou não universal	80
Gráfico 16: Surdo e o conhecimento da leitura/escrita	81
Gráfico 17: Habilitação de motorista para Surdos	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados do Censo Demográfico do IBGE 2010	5
Tabela 2: Método/Concepções utilizado para o ensino de Surdos	43
Tabela 3: SUJEITO X Série/ano do aluno Surdo	85
Tabela 4: SUJEITO X Perfil do aluno Surdo	86
Tabela 5: SUJEITO X Diálogo entre a turma e aluno Surdo	90
Tabela 6: SUJEITO X Sem adaptações nas aulas	91
Tabela 7: SUJEITO X Adaptações nas aulas	91
Tabela 8: SUJEITO X Desenvolvimento global do aluno Surdo	93
Tabela 9: SUJEITO X Avaliação positiva da experiência	95
Tabela 10: SUJEITO X Avaliação negativa da experiência	95
Tabela 11: SUJEITO X Aspectos positivos e negativos	96
Tabela 12: SUJEITO X Considerações	99

Lista de abreviaturas e siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT-P	Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
INES	Instituto Nacional de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 SER SUJEITO SENDO SURDO	8
1.1 Cultura Surda: a tradução do ser	13
1.2 Língua Brasileira de Sinais (Libras): a diferença visível	21
2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS	29
2.1 Educação inclusiva: inclusive para os Surdos?	34
2.2 Educação de Surdos: história vivida, registro necessário	42
2.3 Educação do direito: direito de ser Surdo	50
3 EM BUSCA DE CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
4 EDUCADORES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR E AO SUJEITO SURDO: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS	68
4.1 Dados do Questionário	68
4.2 Entrevistas	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A: Exemplificações dos Parâmetros de Língua Brasileira de Sinais	110
APÊNDICE B: Questionário Virtual	114
APÊNDICE C: Entrevista	119

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre determinado tema exige evidenciar o contexto histórico, social, político e educacional que inclui a temática a ser abordada. Mais do que isso, explicitar a identidade, posicionamento e concepção da educadora-pesquisadora envolvida neste estudo.

A Educação perpassa a minha história propiciando experiências significativas que delineiam minha identidade como sujeito em constante busca do “ser mais” enquanto possibilidade de me humanizar (FREIRE, 2014).

Todo o tempo dedicado às atividades escolares sempre foi muito proveitoso e prazeroso, pois desta vivência estudantil prolongada identifico situações e personagens marcantes como professores, atividades, tempos e espaços. Na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a convivência com colegas, conteúdos, aprendizados estão sempre presentes nas minhas lembranças e nas reflexões cotidianas do exercício profissional enquanto Pedagoga.

Essa experiência escolar se complementa no contexto familiar por ter uma mãe professora, que esteve em exercício em escola pública, o que abriu espaço para que eu convivesse com uma realidade que não se distancia muito da atual situação escolar que presencio.

A escolha da Pedagogia surge nesse cenário como consequência previsível, uma decisão tomada rapidamente e com convicção. A escolha da Universidade, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também foi acertada e se confirmou no decorrer do curso. Durante a graduação na PUC-SP, fui definindo cada vez mais minha identidade e ao mesmo tempo em que vivia o processo da minha formação profissional me fortalecia enquanto pessoa.

No ano de 2006 tivemos disciplinas eletivas a cumprir no curso de Pedagogia. Diversos assuntos, temas, áreas foram oferecidos e um deles chamou minha atenção pelos comentários e motivação que causou na turma: “Língua Brasileira de Sinais”. Mais surpreendente do que a Língua ser falada com mão, rosto e corpo e da turma se divertir aprendendo, foi o fato do Professor ser Surdo. Como era possível que ele sozinho conduzisse a aula sendo a turma toda de ouvintes? Como ele conseguia se comunicar e nos ensinar tudo o que havia planejado? Como nós conseguiríamos

interagir com ele? Foi esse professor Surdo que me despertou o olhar para o Surdo com S maiúsculo. Como defende Moura (2000, p. 72):

Quando uso “*Surdo*”, refiro-me ao indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença.

Inocência minha frente ao mundo Surdo. Mal sabia sobre a Comunidade, Identidade e Língua Surda, as lutas e movimentos que aconteciam há anos e muito menos do envolvimento, dedicação e incorporação que isso tudo teria em minha vida. Reconheço que minha existência é marcada pela luta do S maiúsculo não só por se constituir na inicial da palavra Surdo, mas por envolver ações, olhares e posicionamentos frente a esse sujeito, indivíduo, ser humano.

No ano da conclusão de minha graduação, ingressei como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nesse contexto me deparei com uma realidade escolar frente a qual diariamente exercitava relacionar o que havia aprendido na Universidade com as atividades que precisava realizar, muitas vezes dependendo de decisões urgentes e imediatas.

Nessa trajetória profissional de exercício da docência ressaltou-se a questão da inclusão de alunos com deficiência e os desafios que se apresentavam nas mais variadas formas no meu cotidiano: deficiência intelectual, deficiência física, autismo, deficiência múltipla. Embora não tenha encontrado nenhum aluno Surdo nas turmas desse período inicial da minha atividade profissional, essas percepções foram reafirmadas por meio de aprendizagens experimentadas em Cursos de Especialização na área da Surdez, na convivência profissional e pessoal com a Comunidade Surda.

Após alguns anos em sala de aula, fui designada, por conta da minha especialização na área da educação de Surdos, para trabalhar no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que faz parte da Divisão Pedagógica (DIPED)¹ na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia. Neste período, exerci a função de Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, onde tive contato direto com a Educação Inclusiva/Especial.

¹ Antiga Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P).

O desempenho dessas funções permitiu que me aproximasse das deficiências física, intelectual, visual e múltipla, do transtorno global do desenvolvimento e mais ainda de sujeitos Surdos, tanto em momentos de inclusão como na escola bilíngue. Foram experiências de todos os tipos e que envolveram alunos, comunidade, familiares, escolas, educadores, instituições especializadas com todos os tipos de limitação, desafios e possibilidades. Quanto mais me aproximava das diversas deficiências, da diversidade, da educação inclusiva, mais me reaproximava do Surdo, das minhas certezas e incertezas.

Continuo atuando na DIPED, setor que faz as intermediações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação com as 260 escolas municipais, diretas, indiretas e conveniadas, da região da Brasilândia, Cachoeirinha, Casa Verde, Freguesia do Ó e Limão, como Assistente Técnica de Educação, função pela qual me é permitido um trabalho mais amplo no sentido de transitar, estudar, discutir assuntos variados que perpassam o cotidiano escolar, como Educação de Jovens e Adultos, Ciclo de Alfabetização, Educação Infantil, entre outros, sem deixar de acompanhar com um pouco mais de distanciamento as questões da educação inclusiva, mais especificamente dos Surdos. Esta função será desempenhada até retornar ao meu cargo base de Coordenadora Pedagógica, no qual ingressei há alguns anos por concurso público e, certamente, levarei o conjunto dos conhecimentos que adquiri, além de muitas aprendizagens da vivência e de experiências enriquecedoras.

Marcam minha trajetória profissional neste ambiente as mais diferentes histórias e versões dos atores envolvidos. Olhando pelo prisma do sujeito Surdo, que será o recorte dessa dissertação, pude identificar desejos e expectativas dos alunos Surdos e de seus familiares, assim como os relatos, medos e iniciativas dos professores, gestores e agentes técnicos de apoio a estes alunos. Pude acompanhar suas indecisões como em qual escola matricular o filho e presenciei os sucessos e insucessos vividos no cotidiano. Diante dos problemas, nos casos dos Surdos. Busquei soluções com o envolvimento na Rede de Ensino, de proteção e de saúde; ora vi sorrisos, ora compartilhei choros. Mas, ainda assim, meu compromisso com o tema dos Surdos pulsa, pede, grita por meu olhar, meus estudos, minhas pesquisas, considerando essas vivências.

Ao refletir sobre as legislações e currículos de escolas comuns inclusivas e escolas para Surdos, de modo a articular com minhas experiências profissionais e

convivência com a Comunidade Surda, evidenciou-se a relevância científica e social desta pesquisa.

Estudar a questão do sujeito Surdo e a educação de Surdos requer um estudo das concepções de educação em cada época histórica e sobre os sentidos da inclusão do Surdo. Torna-se necessário também compreender os aspectos sociais e políticos vigentes nos diferentes momentos historicamente situados e suas influências nas políticas e literatura sobre educação de Surdos.

Em 2010, foi realizado um Censo Demográfico, pelo IBGE, onde 191 mil pessoas designadas para coletar informações visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 Municípios brasileiros. Nestas visitas, foram colhidas diversas informações sobre quem e quanto somos, bem como onde estamos e como vivemos. Os resultados, que começaram a ser divulgados em novembro de 2010, apontaram que o Brasil contava com uma população de 190.755.799 pessoas, sendo 93.406.990 (48,9%) homens e 97.348.809 (51%) mulheres.

Deste total, foi feito um filtro das pessoas com deficiência (pelo menos um tipo de deficiência), que totalizam 45.606.048 (23,9%) e, destacando-se a especificidade da 'deficiência auditiva', denominação utilizada pelo IBGE, somam-se 9.717.318 (5%). Na pesquisa foram estabelecidos três critérios de separação para este grupo: a) não conseguem ouvir de modo algum; b) grande dificuldade para ouvir; c) alguma dificuldade para ouvir. Podemos inferir que o primeiro critério deve ser o grupo de pessoas Surdas com perda profunda ou severa, já segundo critério deve ser o grupo de pessoas Surdas com perda moderada e o terceiro provavelmente seja o grupo de pessoas Surdas com perda leve.

Podemos identificar os dados do Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo, levantados pelo IBGE (2010), na Tabela 1 construída e, a partir dela, realizar uma comparação entre tais dados.

	Brasil	Estado de SP	Município de SP
Total população	190.755.799	41.262.199	11.253.503
Total Surdos	9.717.318	1.893.359	516.663
Surdos que não conseguem de modo algum ouvir	344.206	90.424	30.202
Surdos que tem grande dificuldade para ouvir	1.798.967	345.630	90.458
Surdos que tem alguma dificuldade para ouvir	7.574.145	1.457.305	396.003
População que frequentou escola	59.565.188	12.332.765	2.612.734
Surdos que frequentaram escola	9.717.318	1.191.682	79.579

Tabela 1: Dados do Censo Demográfico do IBGE 2010

Podemos perceber que, no Censo Demográfico (IBGE, 2010), não há especificação do tipo de escola, nem uma avaliação do desenvolvimento dos alunos ao longo dos estudos. Algo que chama mais atenção é que não há detalhamento nos dados que informe quem são os sujeitos Surdos pesquisados, já que todos são identificados pela sua condição auditiva. Frente aos dados, às legislações vigentes e à política de inclusão educacional, demanda entender melhor o quanto estamos enxergando os Surdos como sujeitos e que tipo de escola estamos oferecendo a eles para que o direito à educação seja pleno.

Neste sentido, esta dissertação intitulada “A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?” tem como problema de pesquisa a complexa relação entre a inclusão educacional do Surdo na escola comum e a falta de garantia de seu direito pleno de ser Sujeito Surdo.

O objetivo principal é analisar criticamente a política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito Surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos. Os objetivos específicos delimitados para realização dos estudos são: Interpretar as concepções sobre sujeito Surdo, educação inclusiva e educação de Surdos com base em discussão bibliográfica; Identificar os textos legais e documentos oficiais que definem políticas de garantia dos direitos das pessoas Surdas;

Caracterizar as concepções e significados de educadores que atuam em escolas públicas estaduais e municipais de São Paulo sobre a realidade da educação inclusiva e do sujeito Surdo.

Tendo em vista o problema e objetivos propostos, a realização da pesquisa resulta na estrutura da Dissertação constituída, na sua parte inicial, de dois capítulos teóricos que embasam o desenvolvimento do capítulo 3 que inclui a explicitação da metodologia e o capítulo 4 com a sistematização dos resultados das análises empíricas. Nas Considerações Finais situam-se as principais reflexões conclusivas decorrentes dos estudos realizados em relação ao problema proposto e objetivo norteador da investigação.

O Capítulo 1, “Ser sujeito sendo Surdo”, visa explicitar a concepção de quem é o sujeito Surdo, personagem central desta pesquisa. Os conteúdos abordados nessa discussão não têm como prioridade de referência a deficiência auditiva, as falhas, a comparação com os ouvintes, mas o reconhecimento do Surdo como sujeito diferente, integrante de uma minoria que luta por seus direitos. Conceitos, legislações e autores são discutidos para pautar a interpretação sobre a realidade histórico, social e política do ser Surdo², da Cultura Surda e sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dentre os autores que embasam essa discussão destacam-se: Moura (2000), Pereira (2011), Quadros (2004), Sá (2006), Skliar (1998 e 2003) e Strobel (2008).

O Capítulo 2, “Educação como direito de todos”, trata da questão do direito à educação a todos e as especificidades do sujeito Surdo. No decorrer do capítulo são sistematizadas concepções que embasam a ideia de escola inclusiva e a história da educação de Surdos para possível entendimento do porquê da defesa da escola bilíngue para esse sujeito. É apresentado o Plano Nacional de Educação (2010) do ponto de vista das lutas e conquistas do Movimento Surdo quanto aos direitos educacionais de seus pares. Essas discussões, articuladas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), favorecem a reflexão sobre o modelo escolar de atendimento ao aluno Surdo de forma que ele tenha pleno direito à educação

² Ser surdo se refere ao surdo na sua diferença sócio-política-cultural, longe das atribuições que nos inferem com muita literatura: com maior ou menor grau de perda auditiva, ou ainda se referindo a surdez, a minoria linguística, deficiência. (PERLIN, 2003, p. 91)

enquanto sujeito. Desenvolvem essas temáticas, autores como: Dorziat (2011), Lodi e Lacerda (2009), Sá (2006), Quadros (1997) e Vieira (2000).

Diante do contexto delineado com respaldo dos fundamentos teóricos selecionados para esta pesquisa torna-se imprescindível conhecer os educadores que estão atuando nas escolas de educação básica atualmente. Para tanto, o Capítulo 3, “Em busca de concepções e significados: caminhos metodológicos”, apresenta as opções metodológicas desta dissertação, com os devidos embasamentos teóricos das escolhas e explicita as etapas desenvolvidas na pesquisa de campo: mapeamento realizado por meio da aplicação de questionário virtual para alguns educadores que atuam em escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo com posterior análise qualitativa; entrevista estruturada com 12 professores que responderam o questionário e que tiveram em suas turmas regulares alunos Surdos. As discussões são pautadas nas reflexões de Severino (2002), André (2012) e Ludke e André (2013).

O Capítulo 4, “Educadores frente à Inclusão escolar e ao sujeito Surdo: concepções e significados”, trata da análise dos dados e resultados da pesquisa de campo descrita no capítulo 3. O mapeamento traz dados quantitativos que, costurados a uma análise qualitativa, revelam concepções e significados dos educadores pesquisados sobre a educação inclusiva, o sujeito Surdo e a inclusão educacional desse sujeito. As entrevistas apresentam relatos e práticas que vão diretamente ao encontro do problema de pesquisa e as discussões teóricas realizadas nos capítulos iniciais.

As Considerações Finais entendidas como parte geradora da proposição de novos olhares e instigação à realização de novas pesquisas, frente ao problema motivador dessa dissertação. As análises e reflexões, norteadas pelo problema de pesquisa a inclusão educacional do Surdo na escola comum e a falta de garantia de seu direito pleno de ser Sujeito Surdo, têm como elemento motivador o desejo de construir uma educação melhor e mais efetiva em prol do sujeito Surdo, de forma que ele possa ter seu direito à educação garantido.

1. SER SUJEITO SENDO SURDO

Este Capítulo, em uma perspectiva ontológica, visa explicitar a concepção de quem é o sujeito Surdo, personagem central desta pesquisa. Conceitos, legislações e autores são discutidos para pautar a interpretação sobre a realidade histórico, social e política do ser Surdo, da Cultura Surda e sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para se caracterizar um sujeito/humano é preciso visitar todo seu histórico de vida, levando em conta os aspectos culturais, sociais, cognitivos, entre outros. Ainda assim, mesmo fazendo essa retomada de tudo o que ele foi e é, representou ou representa, no momento da caracterização, é feito um recorte de um determinado tempo histórico e lugar social. A constituição de um sujeito inicia-se desde seu nascimento e os caminhos, decisões e opções dependem das experiências e estímulos vividos por ele. Mesmo assim, ao longo do processo de desenvolvimento, é possível viver novos conhecimentos que redefinem antigas escolhas. Neste sentido, encontramos ressonância na afirmação de Veiga-Neto (*apud* REZENDE, 2010, p. 28) “cada um de nós é único enquanto sujeito constituído por experiências e por saberes de diferentes campos de saber”.

Caracterizar o sujeito pelo viés da Surdez, além do recorte indicado, exige mostrar as diversas questões que estão envolvidas em sua constituição, que vai muito além de sua condição auditiva. Para compreender as características do sujeito Surdo seriam necessárias milhares de páginas para que se chegasse à profundidade de cada aspecto que o constitui e, ainda assim, provavelmente só teríamos uma leitura e uma compreensão teórica do que é ser Surdo.

A experiência de pessoas que convivem com o Povo Surdo traz uma aproximação dos conceitos que se discutem nas diversas áreas sobre a Surdez, porém, em nenhuma hipótese substitui o relato do próprio Surdo. Legalmente, no Brasil, não há distinção entre as pessoas, inclusive entre as pessoas com e sem deficiência. A Constituição Federal do Brasil, em seu Artigo 5º institui que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988)

Reafirmando essa ideia da igualdade de todos e todas perante a lei, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Capítulo II, “Da igualdade e da não discriminação”, determina que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Colocar todos os indivíduos em patamar de igualdade perante a lei é uma afirmação de reconhecimento da necessidade em se oportunizar que todos tenham os mesmos direitos. Em 1948, foi adotada e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Em seu Artigo 1º, fica declarado que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (ONU, 1948).

Na referida Declaração, a questão da igualdade está posta de forma indissociável dos direitos humanos, ou seja, concebida como parte das necessidades mais básicas e condições mínimas para uma vida humana. Quando pensamos de maneira ampla, é possível enxergar a necessidade dessa busca incessante pela valorização da igualdade, e momentaneamente, podemos até entender que não é preciso atentar para as particularidades de cada um que compõe o todo, a sociedade, a humanidade.

Somente depois da Declaração universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004, p. 28)

Entretanto, quando se expande muito o olhar no sentido de universalidade, corre-se o risco de que as especificidades de cada sujeito caiam em esquecimento e, portanto, formem-se blocos homogêneos de indivíduos. São as particularidades e as diferenças que formam uma tensão histórica, social e política para que o tempo todo se faça o contraponto entre o igual e o diferente.

No encontro e desencontro das diferenças se formam grupos e subgrupos constituídos por diversos critérios, cada um com determinada organização, sistematização, mais ou menos engajados em lutas. Um dos grupos que existe é aquele que batalha pela igualdade entre as pessoas com deficiência, sejam eles bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos. Mais do que o reconhecimento de necessidades específicas da deficiência, esse tipo de organização coletiva busca olhares que os enxerguem como humanos com plenos direitos.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p. 7)

Estudos mais avançados sobre pessoas com deficiência permitem identificar a existência de deficientes visuais, autistas, Surdos, deficientes físicos, deficientes intelectuais e todos estes têm características únicas decorrentes de suas condições, como por exemplo, não enxergar, não andar, entre outras particularidades. No caso do sujeito Surdo, a especificidade que o diferencia é sua forma modal, ou seja, a maneira de estar no mundo. A maior parte das pessoas vivenciam e percebem o mundo pela modalidade oral-auditiva (canal auditivo), enquanto os Surdos utilizam a modalidade visual-motora (canal visual).

(...) os surdos compuseram uma forma de leitura do mundo, parte de uma cultura visual que possibilita construir conhecimento e compreender o ambiente ao seu redor. Diferentemente, o ouvinte é um sujeito verbal/oral – a audição e a fala são seus meios principais de entender o mundo, muito antes da existência da escrita. (PERLIN e SOUZA, 2015, p. 6)

Por este motivo, o Surdo e seu universo torna-se uma questão complexa, pois envolve discussões muito específicas que alguns, por vezes, entendem como segregadora e outros, como necessidade de valorização e reconhecimento da diferença.

O sujeito Surdo pode ser concebido a partir de concepções que são opostas entre si, não dialogam e nem se complementam. Por esse motivo, é preciso explicitar de que prisma e, portanto, qual concepção embasa o olhar sobre esse sujeito.

Pereira (2011, p. 61) apresenta duas concepções que concebem a Surdez: Concepção Clínico-Patológica e Concepção Socioantropológica. A Concepção Clínico-Patológica ou Clínico-Terapêutica concebe a surdez a partir de sua condição clínica e, portanto, como uma doença. A surdez, chamada nesse caso de deficiência auditiva, precisa ser curada através de diferentes recursos como o Aparelho de Amplificação Sonora Individual e o Implante Coclear. Outros tipos de auxílios para minimizar a diferença auditiva são o treinamento auditivo, a oralização e o aprendizado da Leitura Orofacial. O deficiente auditivo é visto pela sua perda auditiva e, de acordo com o grau de sua perda, tem mais dificuldade de se integrar na sociedade que é majoritariamente ouvinte, sendo a reabilitação o maior objetivo para que ele tenha chances de ter um desenvolvimento mais próximo do sujeito ouvinte.

A Concepção Socioantropológica concebe o sujeito Surdo pelas suas diferenças e não pela sua deficiência. A Surdez como diferença reconhece e valoriza questões que envolvem e constituem esse sujeito. O Surdo, e não mais deficiente auditivo, integrante de uma comunidade minoritária, o Povo Surdo e Comunidade Surda, tem direito a ser respeitado em sua Cultura e Língua própria, no caso do Brasil, Língua Brasileira de Sinais (Libras).

É preciso explicitar que há uma diferença fundamental nessas duas concepções. Enquanto a primeira há uma vertente clínica, a outra apresenta uma vertente cultural/pedagógica. A Concepção Clínico-Patológica revela uma postura de recusa, de negação do sujeito Surdo, não admitindo essa condição diferenciada e, portanto, forçando-o a inserção na normalidade. A Concepção Socioantropológica, ao contrário da concepção anterior, enfatiza a postura de aceitação do sujeito Surdo numa perspectiva ética, além do reconhecimento do sentido existencial do Ser Surdo ratificando o direito a diferença.

Conforme afirma Skliar (2013, p. 11) as diversas representações sobre o sujeito Surdo reafirmam que:

(...) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

Para muitos autores e estudos sobre os Surdos, a ideia da diversidade aparece no sentido de abarcar as diversas características do sujeito Surdo, inserido num

contexto social e educacional, e não aponta a diferença como eixo central da concepção de Surdez. Neste sentido,

A 'diversidade' cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo 'diferença', conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR, 1998, p. 13)

Esta pesquisa se encontra embasada na concepção Socioantropológica e não poderia ser diferente, pois percebe o sujeito como ser integral, de direitos e ativo. Conforme afirma a Surda Shirley Vilhalva, na poesia Lamento Oculto de um Surdo, “no meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo”. No momento em que se reconhece o sujeito Surdo, se permite que ele expresse, denuncie e lute pelo seu direito de escolha.

Temos como pressuposto que o Surdo é diferente, não deficiente. É sujeito. É a tensão entre a diferença e a igualdade. É autor e ator. É capaz. É Surdo com S maiúsculo!

Ser impedido de assistir uma novela ou não ter acesso a uma propaganda na televisão por falta de legenda; ter vontade de pedir uma comida e não conseguir porque só existe atendimento via telefone; precisar reclamar de uma conta do celular e não ter acesso ao SAC que é somente pela central de atendimento; querer avisar o bombeiro de um incêndio e não conseguir, pois não existe outro meio de contato além do telefônico são situações rotineiras na vida de um Surdo profundo. Será que nascer em um país, mas ser tratado como um estrangeiro possibilita uma real condição de cidadão?

Para um melhor entendimento do que caracteriza o sujeito Surdo, faz-se necessário que algumas questões sejam analisadas mais profundamente. Existem vários aspectos para esclarecer, detalhar, compreender e dissertar, o que exige reflexões sobre Cultura Surda e Libras enquanto eixo, explicitando entendimentos sobre Identidade Surda, Comunidade Surda, Povo Surdo e mundo Surdo.

1.1 Cultura Surda: a tradução do ser

Em qualquer âmbito, seja na Educação, na Saúde ou na Assistência Social, quando se trata da questão do sujeito Surdo, sempre há muita discussão. Ora a discussão trata da inclusão educacional, ora do uso do AASI³ ou do Implante Coclear⁴, ora de investir ou não na Libras, ora em se confirmar ou não a existência de uma cultura própria desta comunidade. Essas polêmicas acabam por dificultar a integração, articulações e trocas entre as diferentes áreas de conhecimento, apartando e fragmentando cada vez mais as concepções e ideias que se tem sobre a Surdez.

Por essas fragmentações e discussões, muito se questiona sobre possíveis erros de entendimento por parte dos estudiosos e da Comunidade Surda sobre a existência da Cultura Surda. Outro aspecto constantemente questionado é que admitir a Cultura Surda é uma forma de tornar o Povo Surdo mais fechado, segregado e alienado da sociedade ouvinte.

O termo cultura – e, portanto, a concepção de – não é algo que tenha concordância entre os teóricos. Vários autores definem por meio de suas pesquisas e produções a concepção de cultura, mas por mais que encontremos pontos comuns, podemos identificar divergências, o que não nos permite dispor de uma definição única e generalizada.

Geertz (2008, p. 4), numa visão antropológica, defende o conceito de cultura como:

(...) essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

³ AASI é o Aparelho de Amplificação Sonora Individual e serve de amplificador do som, usando a audição residual da pessoa surda. Possui diversas versões, podendo ser microcanal, intracanal, retroauricular e miniretroauricular e não requer cirurgia. Normalmente é indicado pelo profissional fonoaudiólogo.

⁴ O Implante Coclear é um aparelho implantado na orelha de pessoas surdas através de cirurgia. Ele tem uma parte interna, que fica dentro da cóclea do paciente e estimula diretamente o nervo auditivo, e uma parte externa, que fica presa por um ímã na cabeça atrás da orelha. Normalmente é indicado por médicos e fonoaudiólogos. É um recurso que tem bastante repercussão na Comunidade Surda, pois entende-se que além da parte física, envolve questões de construção da identidade do surdo.

Diferentemente, Williams (1992, p. 10) cita que “Heder (1784-91) foi o primeiro a empregar o significado plural, ‘culturas’, para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de ‘civilização’”, o que nos autoriza pensar, discutir e, mais do que isso, reconhecer que existem diversas culturas em toda história da humanidade e, portanto, em uma mesma sociedade.

Reconhecer a existência de diversas culturas, ou seja, a multiculturalidade de um povo e de uma sociedade requer que reconheçamos processos que perpassam pela sua história. Processos estes que envolvem o não reconhecimento e, portanto, a exclusão, o rebaixamento de indivíduos e implicam na falta de dignidade vivenciada por muitos durante anos. Neste sentido, estamos diante de indivíduos e grupos que foram resilientes as situações de exclusão e que agora, mais do que nunca, precisam ser ouvidos e considerados enquanto pessoas de direito.

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 17)

Ainda que não haja como apagar as marcas e estragos causados pelos erros conceituais e atitudinais que por vários anos se repetiram, o mínimo que se pode fazer para reparar todo esse massacre é reconhecer, fortalecer as lutas desses grupos e valorizar suas culturas. Sendo assim, devemos assumir e enunciar o reconhecimento das diferentes culturas e, principalmente, a necessidade de se proporcionar o interculturalismo em todos os espaços de convivência humana e participação de sujeitos nos diversos ambientes e âmbitos.

Além disso, o ato de reconhecer também tem a ver com o respeito ao ser humano. Essa atitude de respeito só é possível através das relações humanas, do convívio, da troca e intercâmbio de ideias e experiências e do diálogo. Neste sentido, Liosa (*apud* MACHADO, 2013, p. 16) afirma que “a cultura não tem muito a ver com quantidade, apenas com qualidade”. Não seria possível criar uma tabela ou teste que medisse o quanto de cultura está sendo reconhecida, divulgada e até desprezada na relação entre indivíduos, pois a cultura não é algo quantificável.

A cultura passa por outro viés que é tão complexo de se explicar quanto ela própria: a qualidade. Assim, podemos entender que conceber a cultura tendo a ver com qualidade, nos leva a percebê-la como algo vivido, criado, recriado, transmitido, transformado, aberto e em movimento. Ainda utilizando Liosa (*apud* MACHADO, 2013, p. 30), a cultura:

(...) pode ser experiência e reflexão, pensamento e sonho, paixão e poesia, e uma revisão crítica constante e profunda de todas as certezas, convicções, teorias e crenças. Mas não pode apartar vida real, da vida verdadeira, da vida vivida, que não é nunca a dos lugares-comuns, do artifício, do sofisma e da frivolidade, sem risco de desintegrar-se.

É possível afirmar que a cultura é indissociável da relação humana. São os homens e mulheres que a tornam existente, da mesma forma que ela legitima a existência dos seres humanos. Conforme abordagem antropológica:

A perspectiva da cultura como "mecanismo de controle" inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público — que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade. Pensar consiste não nos "acontecimentos na cabeça" (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra), mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros de símbolos significantes — as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como jóias — na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no "curso corrente das coisas experimentadas", tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey. (GEERTZ, 2008, p. 33)

Partindo dos pressupostos discutidos se entende que estar no mundo produz cultura e que, portanto, estar no mundo enquanto sujeito Surdo com suas especificidades, é construir e participar de uma cultura específica: a Cultura Surda.

Para empoderar a definição de Cultura Surda, ninguém melhor do que uma professora Doutora (Surda) para falar não só do campo de quem observa e pesquisa, mas de quem vive, sente e vivencia essa cultura.

Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas

percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 25)

Esta maneira específica de estar e perceber o mundo é própria do sujeito Surdo e só a ele e seus pares. Um sujeito compartilha de diversas culturas e torna-se assim um sujeito multicultural, portanto, o sujeito Surdo, além da Cultura Surda perpassa por outras culturas, nas quais também se reconhece. A Declaração de Friburgo (2007), que promulga os Direitos Culturais, em seu Artigo 4, faz referência às comunidades culturais e determina que “toda pessoa tem a liberdade de poder identificar-se, ou não, a uma ou a várias comunidades culturais, sem consideração de fronteiras, e modificar esta escolha”. Assim, não há cultura mais ou menos importante, todas estão no mesmo patamar de relevância.

Ainda nesta perspectiva, conforme afirma MOURA (*apud* LACERDA e SANTOS, 2013, p. 23), “as pessoas não nascem conhecendo seus valores culturais, pois a cultura não é algo intrínseco a ser carregado, mas é produto de posicionamentos e de jeitos de se estar no mundo”.

A Cultura Surda pode ser demonstrada em vários momentos, de diversas maneiras, de acordo com as construções históricas e sociais que foram e são realizadas pelos sujeitos Surdos. O “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” expõe argumentos que embasam a afirmação da existência da Cultura Surda:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso dos mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas. (BRASIL, 2014, p. 13)

Diversas atividades, ações, atitudes, situações e conteúdos podem exemplificar diferentes formas de manifestação da Cultura Surda. Encontramos demonstrações dessa diversidade na poesia, no teatro, em festas, dentre outras práticas que podem ser compreendidas pelos relatos exemplificados a seguir.

→ **Poesia:** gênero literário que manifesta pensamentos e arte humana. No caso da Cultura Surda, é manifestada por meio da Língua de Sinais, abrangendo diversos

temas. Na Figura 1, o poeta Surdo Wilson Santos declama sua poesia autoral “Ser Surdo”, onde expressa um pouco da luta do Povo Surdo por reconhecimento. Já na Figura 2, a Surda Shirley Vilhalva declama sua poesia autoral “Lamento Oculto”, onde reforça o pedido por respeito e reconhecimento.



Figura 1: Wilson Santos (Surdo) declamando a poesia “Ser Surdo”⁵



Figura 2: Shirley Vilhalva (Surda) declamando a poesia “Lamento Oculto”⁶

→ **Teatro:** arte humana de interpretar e se expressar, utilizando diferentes linguagens. No caso da Cultura Surda, são realizados diálogos e falas de diversos gêneros em Língua de Sinais, performances corporais, entre outros. Na Figura 3, um renomado ator Surdo do Movimento Surdo em um de seus espetáculos.



Figura 3: Sandro Pereira (Surdo) em apresentação teatral⁷

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YzWfD8kOcoE>

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EGYyB5IHFq4>

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=asz7b-AJdL8>

→ **Festas:** momentos comemorativos e de lazer, onde os encontros e reencontros permitem a circulação da Língua de Sinais, expressa por movimento e vivência, da Cultura. A seguir, na Figura 4, uma conhecida festa junina de uma escola de Surdos, onde antigos colegas e amigos Surdos se reencontram, ouvintes aprendizes da Libras vão em busca de aprimoramento enquanto familiares de Surdos se encontram para trocas de informações sobre seus filhos.



Figura 4: Festa Junina na Escola para Surdos Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC⁸

Reconhecer essa Cultura enquanto posicionamento e jeito do Surdo estar no mundo, compreendendo e modificando o contexto que o cerca, é possibilitar seu fortalecimento e, ao mesmo tempo, valorizar a Comunidade Surda que se distingue do Povo Surdo⁹, pois:

(...) uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (PADDEN e HUMPHRIES *apud* STROBEL, 2008, p. 30)

Ao mesmo passo que se dá voz ao sujeito Surdo, se explora a Cultura, se engrandece a Língua fortalecendo a identidade desse sujeito. A importância desse fortalecimento é preservar a cultura e preparar o sujeito Surdo e a Comunidade Surda para o intercâmbio com as demais culturas. Mesmo que haja cultura de grupos

⁸ Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1239>

⁹ O povo Surdo, segundo Strobel (2008, p. 31), é “o grupo e sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes”.

dominantes, diferentes e até contrária à Cultura Surda, não deve haver sobreposição de uma cultura sobre a outra. Conforme explicita Hall (2014, p. 42), “à medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

Sabemos que vivemos numa sociedade “ouvincêntrica”¹⁰, onde o centro é o ouvinte e sua forma oral-auditiva de estar no mundo. Nesta lógica, quanto mais distante estiver o Surdo do modo de vida do ouvinte, mais prejudicado ele estará. Por este motivo, ao se distinguir a cultura ouvinte e surda é preciso que a pessoa que pertence à minoria esteja fortalecida para que não se corra o risco do “ouvintismo”¹¹.

Há sempre uma linha tênue entre o ouvinte e o Surdo. É essencial que haja uma relação e uma troca entre ambas as partes, buscando-se a igualdade, a inclusão social dos Surdos na sociedade, a garantia dos direitos humanos dos Surdos enquanto sujeitos sociais. Entretanto, é preciso sempre reafirmar a diferença, lembrar-se das especificidades que fazem o Surdo ser sujeito Surdo (Língua, Cultura, Comunidade etc). A afirmação de Santos (2010, p. 447) reforça esse entendimento:

(...) nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Daí que uma política emancipatória de direitos humanos deva saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente.

Em consonância com essa afirmação, é preciso que a Comunidade Surda – e lembrando que neste grupo, nós ouvintes, que lutamos por e com os Surdos, estamos presentes – lute sempre em prol da igualdade e da diferença numa perspectiva dialética. É essencial tentar compreender a complexidade da igualdade-diferença quando se trata do sujeito Surdo. É preciso desenvolver diariamente ações de luta pela igualdade e pela equidade de oportunidades, mas ao mesmo tempo buscando afirmar a diferença e a importância de seu reconhecimento em todos os âmbitos e espaços ocupados por esse sujeito.

¹⁰ Termo utilizado por Campos (apud LACERDA e SANTOS, 2013) para caracterizar uma sociedade onde o ouvinte é o centro, numa perspectiva audiocêntrica.

¹¹ Ouvintismo trata-se de “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR apud REZENDE, 2010, p.82)

É nessa luta que se constroem as identidades, o cidadão e o ser Surdo. Couto (*apud* MACHADO, 2013, p. 202) contextualiza essa compreensão ao afirmar:

(...) os brasileiros têm essa tão feliz dificuldade de não pertencerem a uma identidade só. Cada brasileiro é mais do que ele próprio, mais do que a sua raça, o seu gênero, a sua origem. Cada brasileiro é o Brasil inteiro. E assim é impossível definir o que é um brasileiro típico, um brasileiro representativo, um brasileiro puro.

Da mesma forma, é necessário lembrar que os sujeitos Surdos “são sujeitos”. Sua identidade se caracteriza por ser Surdo, mulher, homem, negro, índio, além de muitos outros. Como sujeitos tem objetivos, planos e desejos que devem obrigatoriamente ser garantidos em qualquer ambiente social em que participam.

Conforme anuncia Freire (2014, p. 40), “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Cabe a todos nós impedir esse tipo de “roubo”, não somente por eles, mas com eles, visando que a desumanização seja revertida imediatamente.

A partir do momento em que se reconhece a Cultura, a Comunidade, a Identidade, a Língua, se valoriza o Surdo, o sujeito que existe ali. A Professora Doutora (Surda) Rezende contribui nessa discussão ao nos ensinar sobre a necessidade do reconhecimento do Surdo como ser cultural:

Nós, os sujeitos surdos, batalhamos pelo direito de nos representarmos como sujeitos culturais e, não, como sujeitos com uma anomalia a ser corrigida. O que nos distingue dos ouvintes é o fato de pertencermos a uma cultura e Língua diferentes das deles. (REZENDE, 2010, p. 81)

Conforme podemos ler – sentir e visualizar – na afirmação dela, há algo implícito na frase que deveria ser lembrado sempre que alguns questionamentos referentes à diferença dos Surdos fossem levantados: o anúncio explícito de uma Surda concretizando o direito de “ser Surda-humana”.

1.2 Língua Brasileira de Sinais (Libras): a diferença visível

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma Língua. Língua não é linguagem, por ser muito mais complexa e sistematizada, por envolver cultura e relações humanas. Assim como a cultura, não é possível classificar as Línguas por ordem de importância, pois pelo viés linguístico todas ocupam o mesmo patamar. Nem mesmo a diferença da modalidade, ou seja, se ela é oral ou visual, muda o status linguístico que elas ocupam.

A questão da linguagem é mais complexa do que se pode pensar num primeiro momento. Ela não envolve apenas uma Língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. Apenas quando todos esses aspectos são contemplados é que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição da linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e da linguagem, que pode usar esta linguagem mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo mesmo. É isso que permitirá ao surdo, como qualquer outra pessoa, estar no mundo, buscando seu lugar e batalhando pelos seus direitos. (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 22)

Considerando a especificidade da aquisição da linguagem por bebês ouvintes, esta é natural, rápida e está diretamente ligada a inserção dele auditivamente em sua família e outros ambientes em seus primeiros anos de vida. Já com o bebê Surdo não é tão natural assim. Segundo Sacks (1998, p. 73), “o primeiro uso de linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a Língua é adquirida, emerge, entre eles dois”.

Quando o bebê nasce Surdo o que fará diferença em sua aquisição da linguagem é se seus pais são ouvintes ou Surdos. No caso de os pais serem ouvintes não usuários de Libras, além do primeiro impacto de saber que seu filho é Surdo, das dúvidas sobre que caminho seguir, que recursos procurar e o que oferecer ao seu bebê, haverá um prejuízo nessa primeira comunicação.

O momento do diagnóstico é crucial para os pais, pois eles recebem uma notícia que, na maioria das vezes, não é esperada e podem entrar em choque por não compreender ou desconhecer os termos e procedimentos, levando-os a uma reação de pânico. (SILVA, PEREIRA e ZANOLLI, 2012, p. 2)

Já se os pais forem Surdos, o bebê terá a primeira comunicação preservada, principalmente sendo a Libras a língua de comunicação, e seu desenvolvimento tende a ser mais parecido com bebês ouvintes filhos de pais ouvintes. Vale ressaltar que

outra constituição familiar são os pais Surdos com filhos CODA¹², entretanto, como a criança ouvinte terá acesso a língua oral, não nos ateremos nesse exemplo.

O tempo do diagnóstico de Surdez afetará, portanto, diretamente, na questão da comunicação e desenvolvimento da linguagem. A constatação da não observância desse tempo é apontada com propriedade por Silva, Pereira e Zanolli (2012, p. 4): “a literatura nacional afirma que o diagnóstico das alterações auditivas no Brasil ocorre tardiamente, por volta dos três ou quatro anos de idade, e o tempo entre a suspeita da alteração auditiva e sua confirmação é de 11 a 48 meses”.

Após o estabelecimento de comunicação e, portanto, do aprendizado da linguagem, é possível partir para a aquisição da Língua. A grande questão que acarretará diretamente no desenvolvimento educacional das crianças Surdas é como se dará a aquisição da Língua, pois ao nascer a criança não tem um desenvolvimento de certa forma “pré-determinado” como os ouvintes, mas dependerá dos caminhos que escolherão por ela: será exposta a Língua de Sinais ou à comunicação oral? Terá contato com outros Surdos ou somente com ouvintes? Seus pais optarão pelo Implante Coclear? O treinamento da leitura orofacial será oferecido? São diversas as questões que deverão ser consideradas no processo de construção da identidade, dos caminhos educacionais e da constituição dessa criança enquanto sujeito.

A aquisição de uma língua permite o desenvolvimento de raciocínio, bem como ampliação do campo de pensamento e abstração. Conforme afirma Sacks (1998, p. 52), “um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma Língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. Por este motivo, é necessário que rapidamente se decida sobre a oferta da Língua ao Surdo e isso está nas mãos dos pais. Com poucas e lentas mudanças, sabemos que as primeiras influências normalmente vêm da área da saúde e dificilmente a Libras é apresentada sem ser suporte para uma busca de normatização do Surdo.

De acordo com o que foi defendido no começo do capítulo, a caracterização e opção de discurso tem a ver com concepção e, concordando com Skliar (2003, p. 35), “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a

¹² CODA - Child of Deaf Adults: é a sigla em inglês para se referir aos filhos ouvintes de pais Surdos. É um grupo com especificidades linguísticas e sociais próprias.

normalidade e o normal”. Enquanto não se conhecer o Surdo sob a perspectiva da diferença, será difícil conseguir a busca do atendimento do direito no que diz respeito à oferta de oportunidades para um desenvolvimento igual entre Surdos e ouvintes.

Se existe algo que é primordial em nossa constituição enquanto sujeito é a Língua, pois ela nos permite o desenvolvimento do pensamento e a condição de buscar a constituição do ser integral.

Falar uma Língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa Língua e em nossos sistemas culturais. (...) Nós sabemos o que é a “noite” porque ela não é o “dia”. Observe-se a analogia que existe aqui entre a Língua e identidade. Eu sei quem “eu” sou em relação com “o outro” (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, “está estruturada como a Língua”. (HALL, 2014, p. 25)

Por muito tempo o Surdo teve que se adequar à Língua majoritária, ou seja, Língua oral e escrita da comunidade ouvinte. Mesmo que haja registros e relatos de que a Língua de Sinais fosse usada entre seus pares, ela não tinha status social e acadêmico de Língua.

Quando não se reconhecia a Libras como Língua, automaticamente, não se reconhecia os usuários dela. Não que isso fosse impeditivo para que eles continuassem usando em ambientes reservados, de familiares surdos, com amigos e pessoas do Povo Surdo. Com o uso velado, os Surdos não podiam apresentar-se para a sociedade como sujeitos integrais e completos, pois algo lhes era negado: a Língua. Dessa negação decorre várias outras questões que podem comprometer sua cultura, seus desejos, sua identidade.

Na história da educação de Surdos constata-se que alguns tutores arriscaram trabalhar com uma espécie de Língua de Sinais. Abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) é considerado como um pai da educação de Surdos por ter sido o mais enfático no uso dos sinais. Outros tutores posicionaram-se contra qualquer tipo de sinalização e focaram seu trabalho somente na oralização e escrita.

Em 1960, Stokoe realizou um estudo linguístico que reconheceu a Língua de Sinais Americana¹³ como Língua. A partir daí muitos estudos linguísticos foram realizados e diversas pesquisas comprovaram que Língua de Sinais poderia assumir

¹³ Chamada de American Sign Language – ASL.

um status de Língua como as Línguas orais. A partir dessas comprovações, os Surdos começaram a se apropriar mais do uso de sua Língua por todo o mundo e ao usá-la mais livremente com amigos, nas famílias e, inclusive em ambientes educacionais, foram se fortalecendo enquanto Povo Surdo, reforçando suas diferenças em busca das igualdades.

No Brasil, em 24 de abril de 2002, foi homologada a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Em seu texto fica determinado que:

Art 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único –Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Foi um avanço imenso ter a Libras reconhecida legalmente como Língua. Avanço esse não só legal, mas histórico, social e educacional. Ao concretizar esse marco, há um empoderamento do Povo Surdo e, como consequência, da Cultura e Identidade Surda. Claro que não se encerram as discussões e nem as polêmicas, mas de toda maneira, é direito reconhecido.

Conforme afirma Bobbio (2004, p. 62) “deve-se ter em mente, antes de mais nada, que teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais”. Ou seja, ainda que tenha sido um avanço, um salto legal, ainda há muito o que se percorrer na questão prática para o reconhecimento e valorização do sujeito Surdo em diversos âmbitos da sociedade.

Não se pode esquecer nunca a relação entre Língua, linguagem, identidade, cultura e comunidade. A Língua possibilita que identidades políticas tomem forma e que as políticas de identidade possam ser mais do que teorizadas, pois serão vividas. (MOURA *apud* LACERDA e SANTOS, 2013, p. 25)

É na relação com o outro – e o outro pode e deve ser o Surdo e o ouvinte – que essas vivências vão despertando o desejo do Surdo em se fazer ouvir, em ser reconhecido como sujeito, em poder participar, cada vez mais ativamente da sociedade.

Dando a merecida importância à Língua Brasileira de Sinais, é preciso compreendê-la um pouco melhor. Cabe dizer que não será feita uma descrição aprofundada em termos linguísticos, mas uma explicação sobre a Língua para proporcionar o mínimo de conhecimento a quem não é usuário da mesma. Vale ressaltar também que a descrição escrita, apesar de ser o único recurso nesta dissertação, ao meu ver, tira o brilho e singularidade da Libras.

“A LIBRAS e a ASL foram influenciadas pela LSF¹⁴, mas, com o tempo, cada Língua foi se transformando de acordo com a cultura de seu país” (CAMPOS *apud* LACERDA e SANTOS, 2013, p. 69). Nessas transformações, embasadas por pesquisas e estudos teóricos, mas muito apoiadas na experiência prática do Povo Surdo, constituiu-se a Libras que temos hoje, que por ser uma Língua está em constante movimento e mudança.

A diferença mais aparente da Língua de Sinais é sua modalidade. Ao contrário da Língua falada que utiliza a modalidade oral-auditiva, a Língua de Sinais utiliza a modalidade visual-espacial. Como bem descreve Sacks (1998) ao citar Stokoe:

Numa Língua de sinais [...] a narrativa deixa de ser linear e prosaica. Em vez disso, a essência da Língua de sinais é fazer cortes de uma visão normal para um close-up, para uma tomada distante e novamente um close-up e assim por diante, incluindo até mesmo cenas de flashback e flashforward, exatamente como se faz na montagem de um filme. [...] Não só a própria comunicação por sinais é mais organizada como um filme montado do que qualquer narrativa escrita, mas, além disso, cada usuário da Língua de sinais situa-se de um modo muito parecido com o de uma câmera: o campo e o ângulo de visão são dirigidos, mas variáveis. Não só quem faz os sinais, mas também seu interlocutor têm consciência, o tempo todo, da orientação visual de quem está se comunicando com relação ao que ele está comunicando. (p. 101)

No que se refere à visualidade deve-se destacar que só é possível entendê-la quando se utiliza a Língua. Mas para conseguir ser um interlocutor consciente da orientação visual da Língua de sinais, é fundamental a fluência. É importante a informação para quebrar os mitos sobre as Línguas de Sinais. Um deles é que “Não existe Língua de sinais universal. No entanto, podem existir universais nas Línguas de sinais, que ajudam a possibilitar a seus usuários entender uns aos outros muito mais rapidamente do que os usuários de Línguas faladas não afins conseguiriam se entender” (SACKS, 1998, p. 126). Isso torna a questão da diferença do Surdo usuário

¹⁴ LSF: Língua de Sinais Francesa

da Libras, um item de igualdade, quando o colocamos em comparação com Surdos de outros países.

A Libras é formada por cinco parâmetros (PEREIRA, 2011, p. 61) que são: configuração das mãos, localização, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não manuais. Para que possamos entender um pouco melhor esses parâmetros, inserimos a seguir a descrição e representação por imagens de cada um destes parâmetros, quanto a: “Configuração das mãos”, “Localização”, “Movimento”, “Orientação das palmas das mãos” e “Traços não manuais”.

→ **Configuração das mãos**¹⁵: o formato que a mão fica no momento de se fazer um sinal pode ser baseado na datilologia (alfabeto manual) ou nas formas representadas por uma ou pelas duas mãos. “Na Libras, foram identificadas, até o momento, sessenta e três configurações de mãos” (LIRA et al. *apud* PEREIRA, 2011, p. 61). Nas Figuras 5 e 6 podemos visualizar as Configurações de Mão e nas Figuras 7 e 8, o Alfabeto Manual.



Figura 5: 63 Configurações de Mãos

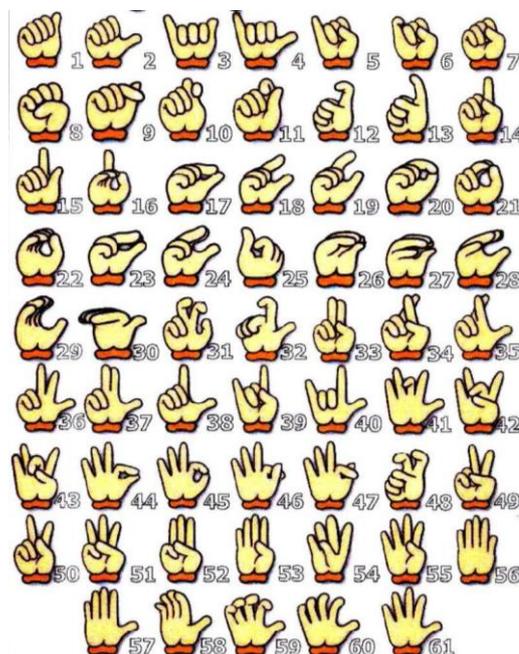


Figura 6: 61 Configurações de Mãos¹⁶

¹⁵ Exemplificações do parâmetro “Configuração das Mãos” no Apêndice A

¹⁶ Figura 5 e 6: Disponível em: <http://dieselpardal.blogspot.com.br/2011/08/problema-de-quantidade-de-configuracao.html>



Figura 717: Alfabeto Manual de Libras

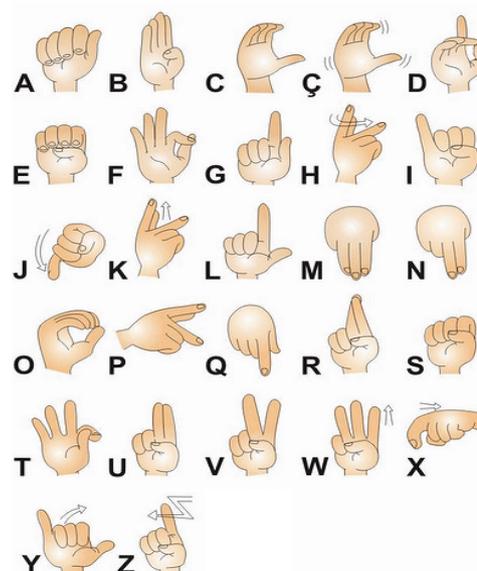


Figura 818: Alfabeto Manual de Libras

➔ **Localização**¹⁹: É o local/espço que o sinal será feito, podendo ser em alguma parte do corpo (rosto, barriga, braço etc) ou no espaço neutro (a frente ao corpo, sem encostar em nenhuma parte específica).

➔ **Movimento**²⁰: É o jeito que se move a mão de acordo com o que se quer dizer, movimentando os dedos, o pulso ou a mão inteira.

➔ **Orientação das palmas das mãos**²¹: É a direção e posicionamento da mão (palma para frente, para trás etc) que faz relação com o significado e os sujeitos envolvidos.

➔ **Traços não manuais**²²: Englobam as expressões faciais e corporais. Não é possível desvincular o sinal das expressões.

Cada parâmetro da Libras dá um significado e sentido ao sinal. Para que a Língua aconteça com toda riqueza e detalhe que dispõe, os parâmetros devem ser realizados com precisão e atenção.

Conforme afirma Quadros (2004, p. 48):

¹⁷ Figura 7: Disponível em: http://librasnagakkai.zip.net/arch2011-08-21_2011-08-27.html

¹⁸ Figura 8: Disponível em: <http://www.csjonline.web.br.com/alfabeto.htm>

¹⁹ Exemplificações do parâmetro “Localização” no Apêndice A

²⁰ Exemplificações do parâmetro “Movimento” no Apêndice A

²¹ Exemplificações do parâmetro “Orientação das palmas das mãos” no Apêndice A

²² Exemplificações do parâmetro “Traços não manuais” no Apêndice A

(...) as Línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as Línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos.

Desta maneira, é essencial retomar que nem na questão linguística e, muito menos, na questão cultural há uma hierarquia ou importância de uma Língua sobre a outra. Sendo assim, a Libras deve ser percebida como essência para a constituição de um ser completo. Segundo Sacks (1998, p. 134), “o corpo e a alma do usuário dessa Língua, sua identidade humana única, expressam-se continuamente no ato de comunicar-se”.

É o aprendizado de uma língua e de tudo mais que a acompanha que impulsiona a constituição de um sujeito-cidadão ativo, participativo e transformador. Sem esses aprendizados torna-se bem menos possível entender o conceito de cidadania, quanto mais ser um cidadão.

É preciso dar oportunidade da livre comunicação aos Surdos. Seria real a oportunidade se todos fossemos bilíngues, ou seja, soubéssemos a Libras, além de nossa Língua materna. Ainda assim, é preciso que mobilizemos todos os recursos necessários para oportunizar o ato de comunicação entre Surdos-Surdos e Surdos-ouvintes para que então ele possa reconhecer em si mesmo essa humanidade.

Neste sentido, para o Surdo, aprender a Língua de Sinais é poder ter acesso ao País, ao conhecimento, é libertar seu pensamento, oportunizar que viva seu papel na sociedade, compreenda as mudanças e realize transformações no mundo. Este aprendizado para o desenvolvimento integral enquanto sujeito está essencialmente vinculado a efetivação do direito à Educação, que trataremos no próximo capítulo.

2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

Este Capítulo, em uma perspectiva histórica, trata da questão do direito destinado à educação de todos e as especificidades direcionadas ao sujeito Surdo. No decorrer do capítulo são sistematizadas concepções que embasam a ideia de escola inclusiva e a história da educação de Surdos, além do Plano Nacional de Educação e demais legislações sobre os direitos educacionais de todo sujeito, inclusive do sujeito Surdo.

Educação e direito deveriam ser indissociáveis, entretanto, por muito tempo a educação era destinada aos não-pobres, não-deficientes e não-diferentes. Até se concretizar a concepção de que a educação era direito de todos – que por vezes ainda é mais concepção do que práticas efetivas – muito se excluiu e ignorou de uma parte da população. Disseminar a informação e o conhecimento era uma maneira de distribuir o poder. Sendo assim, contrariando a política de exclusão, vários grupos e minorias organizaram-se em uma luta para universalizar o atendimento e democratizar o acesso à escola.

Os avanços na luta pelo direito à educação podem ser notados em dois campos: na legislação e na prática. A legislação não é garantia de efetivação, mas é um importante passo para a concretização de direitos sociais. Na prática, há conquistas em diversos âmbitos, seja em debate, na produção de material ou na realização de algumas ações em prol do cumprimento do direito.

A educação pressupõe a igualdade no que diz respeito ao direito, no sentido que afirma Casali (2015, p. 20): “a ideia de igualdade cabe apenas naquilo que é universal e comum a todos: a igualdade de direitos inerentes a todos e qualquer ser humano em qualquer circunstância, como por exemplo, o direito à vida, à liberdade e o direito a aprender o que é de todos”.

Considerando que o fundamento da liberdade, da justiça e da paz está diretamente ligada à dignidade, respeito e compromisso e fazendo um recorte da questão do direito e educação nas legislações, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu Artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Visando instituir um Estado Democrático, com base em uma sociedade pluralista e buscando pautar a harmonia social como eixo central, na Constituição Federal do Brasil de 1988, a questão da educação também está presente em alguns Artigos dispostos no Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O não cumprimento, por parte das autoridades, implica a responsabilidade da autoridade competente.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. [...]

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, dispõe em seu texto sobre maneiras que protejam a criança e o adolescente de forma integral, como consta:

Art. 53. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 que visa disciplinar a educação escolar, estabelecendo diretrizes nacionais, encontramos alguns artigos que tratam da questão da educação, quanto à sua concepção, princípios e responsabilidade do Poder Público:

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância

Art. 5. [...]

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (BRASIL, 1996)

Cabe destacar o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15, em seu Capítulo IV, “Do direito à educação”, pelas determinações cujo objeto central atende aos interesses específicos desta pesquisa:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Os destaques dos documentos apresentados têm como pressuposto a universalidade do direito à educação que deve ser garantido a todos os seres humanos, consideradas suas singularidades como as de gênero, etnia e diferenças como ser Surdo ou ouvintes. Independente, portanto, da condição de ser homem ou mulher, negro ou branco, homossexual ou heterossexual, todos são colocados no mesmo patamar do direito à educação, a aprender, a ser considerado sujeito de direito.

As análises de Bobbio (2004, p. 32) nos possibilitam identificar, numa perspectiva histórica, as características diferenciadas que retratam as tendências marcantes das concepções dos direitos humanos:

Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em

relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não impedimento, mas positivamente, com autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento e novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, com os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado.

Esse desenvolvimento dos direitos, segundo o mencionado pelo autor, nos permite admitir que “hoje, o próprio conceito de democracia é inseparável do conceito de direitos do homem” (BOBBIO, 2004, p. 94). Isto significa que à medida que vamos democratizando os acessos, oportunizando a participação ativa dos mais diferentes públicos nas diversas instâncias da sociedade, torna-se possível a garantia do direito ou a abertura de debates visando sua reivindicação pelo próprio sujeito e pelos demais cidadãos.

Quando tratamos de direito, sabemos da dificuldade da sua concretização, o que se evidencia em situações reais do nosso cotidiano, como quando vemos uma vaga reservada para pessoa com deficiência física sendo utilizada por um motorista sem deficiência; nessas circunstâncias nos indignamos e por vezes comunicamos a infração o que permite nos sentirmos realizados quando conseguimos que a vaga seja liberada. Conforme Bobbio (2004, p. 29), “[...] a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um deve ser”, o que ratifica a ideia de que a questão do direito deve perpassar por todos os sujeitos que constituem a sociedade, a humanidade.

Diante do exposto importa que o meu direito seja garantido tanto quanto o dos outros, o que remete à questão de que a medida em que a educação se converta em um ideal de todos, a chance de se tornar realidade é muito maior.

Nesse sentido, retomamos referência a Bobbio (2004, p. 23), que diz: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. E quando é político passa pela questão da legislação, dos planos de governos, da cidadania e das atitudes.

Essas questões vêm sendo discutidas, no âmbito educacional, em instâncias mundiais e nacionais, apontando para necessidade de se pensar meios para garantir

o acesso, além de formas de garantir também a permanência de todos. Com essa concepção, um tema que tem sido foco nos últimos tempos é a Educação Inclusiva.

2.1 Educação inclusiva: pensada inclusive para os Surdos?

Quando afirmamos que a educação é direito de todos, é preciso compreender que nenhum segmento deve ser excluído do acesso e permanência no processo de formação educacional. Toda a diversidade deverá ser considerada, contemplando aspectos étnicos, de gênero, condições sócio econômicas e de deficiências reportando-se a cegos e videntes, ouvintes ou surdos, entre outros.

A educação inclusiva é aquela que agrega, abarca não só os sujeitos, mas também suas histórias, diferenças, identidades e culturas. O que não se discute quando se fala em educação inclusiva é se a educação está apta a atender todos esses sujeitos de forma a considerá-los integralmente.

Além disso, é preciso considerar que há diversas questões que perpassam a educação inclusiva e que envolvem questões políticas, financeiras, de poder e interesse de diversas partes. Dorziat (2011, p. 146) expõe sobre iniciativas que se interpõe a esta realidade:

(...) na reforma educacional brasileira, dos anos de 1990, pode-se dizer que o pacote de propostas do BM, em parceria com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento) e a UNESCO, expressou-se no acordo realizado entre o MEC e a UNESCO, financiado e assessorado pelo BM, para publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como um dos documentos de referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da conferência mundial ocorrida na Tailândia, em 1990. Essa conferência destacou a necessidade de se adotarem medidas enérgicas para prover educação para todos sem distinção de qualquer espécie.

Além da Conferência citada pelo autor, destaca-se ainda a Declaração de Salamanca, produto de encontro realizado, em 1994, na Espanha: a “Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade”, em que foi proposta a adoção de linhas de ação em educação especial. Nessa conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade, além do reconhecimento da necessidade e urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

Acordadas as questões financeiras, de apoio e negociações, entra em discussão a questão pedagógica e organizacional de como se dá essa educação para todos. Mantoan (2006, p.45) destaca neste sentido que “(...) educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos” idéia complementada por Cortella (*apud* MANTOAN, 2006, p. 45), ao frisar que “(...) em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”.

Atendimento a todos significa ter uma qualidade social, adicionada ao compromisso ético-político que não pode em nenhum momento desconsiderar o sujeito, sua identidade, sua cultura, sua língua e seu significado de ser social. Sendo assim, quando pensamos nos Surdos, é preciso ser ainda mais detalhista ao interrogar: quando há referência a “todos” da educação inclusiva são consideradas as especificidades desse sujeito? Será que estamos respeitando o direito do sujeito Surdo quando o colocamos como igual aos demais, mesmo sabendo de sua diferença linguística e da especificidade de sua cultura?

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica e linguística. Para tal, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social. (MAZZOTA *apud* LODI e LACERDA, 2009, p. 15)

Defender a educação para todos teoricamente, com discursos e baseada em estudos acadêmicos atende a uma dimensão da abordagem da problemática em questão. Quando se afirma que a escola deve ser criativa e buscar soluções, entrega-se totalmente a responsabilidade e a incumbência de realizar a educação inclusiva para a própria escola e o grupo que a constitui. O desafio está em colocar na prática, fazer acontecer essa concepção no cotidiano real da escola, pelos principais agentes envolvidos neste processo: educandos e educadores.

Retomando a especificidade do sujeito Surdo, vale ressaltar: não podemos esquecer que ao mesmo tempo em que é necessária a igualdade, não é possível por nenhum minuto ignorar sua diferença e, neste sentido, requer um novo conceito de

referência: a equidade. Esse direito de estar entre o igual e o diferente é essencialmente humano. Segundo Casali (2015, p. 20),

(...) ocorre que, ao mesmo tempo, há direitos que são diversificados e diferenciados: por exemplo, os direitos específicos das mulheres gestantes, dos idosos, das crianças. Nesses casos a igualdade não se aplica. Era preciso um conceito que relacionasse direitos de igualdade e direitos de diferença. Assim sendo, a equidade refere-se à correção ética e à justiça no modo de se julgar e tratar (aqui entram as políticas públicas) toda e qualquer pessoa, considerando-a nos seus direitos mais universais e ao mesmo tempo mais diferenciados.

Garantir a ética e justiça no atendimento de todos não significa colocar os sujeitos exatamente como se fossem idênticos, até porque sabemos o quanto é fundamental não nos restringirmos a formas, moldes e modelos na formação dos educandos. Para o sujeito Surdo, ser visto pela sua diferença é fundamental tendo em vista a possibilidade de inseri-lo em uma educação inclusiva e, como dissemos, não só dar a oportunidade de acesso, mas principalmente de acompanhamento do processo de ensino e propiciando a mesma chance de aprender que é dada aos ouvintes. Sacristán (2013), ressalta que ser democrático requer dar oportunidades equivalentes:

Sabemos que nos sistemas educacionais democráticos foi instaurada a igualdade de oportunidades como a fórmula mágica para fazer justiça e para dar a cada qual o que necessita; entretanto, consideramos que falar de oportunidades equivalentes é mais democrático do que falar de igualdade de oportunidades. É mais democrático e justo porque o que deve garantir um sistema educacional de qualidade é a oferta de oportunidades equivalentes para obter o máximo de suas possibilidades, precisamente porque suas peculiaridades o exigem. (p. 356)

Muito se avançou nos debates sobre a educação inclusiva, nas publicações sobre os temas e até nas práticas inclusivas. Mas no campo da educação de Surdos, principalmente quando o Surdo é chamado a participar, debater e se colocar, a questão da educação inclusiva coloca-se como um conflito a ser enfrentado. Segundo Mantoan (2006, p. 25) a resistência à inclusão escolar se dá:

(...) porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

De modo geral podemos realmente admitir uma resistência pelos motivos inconcebíveis e desculpas inconsistentes, mas no caso dos Surdos são os relatos, vivências que eles tiveram em escolas inclusivas que revelam esse posicionamento. Como eram as salas, as aulas, o não pertencer ao grupo, o não acompanhar as aulas, o não entender o que estava sendo ensinado e ser somente mais um na sala/escola.

Conviver com indivíduos Surdos, tentando nos colocar no lugar de quem é linguisticamente diferente, é um grande passo para mudar um pouco a visão e atitudes para reconhecê-los e respeitá-los como eles são. Por muito tempo entendeu-se como lugar ideal para os educandos Surdos as escolas especiais, que tinham como foco o atendimento terapêutico. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 2)

Sendo assim, essa organização educacional que era concomitante a escola comum, atendia os alunos que saíam da norma estabelecida pela maioria da escola, no caso, os deficientes. Conforme consta no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2007, p. 8)

Neste sentido, as escolas de educação especial eram organizadas de maneira não rígidas, com currículos que atendessem às necessidades específicas de cada aluno, levando em conta atendimentos escolares e terapêuticos.

Em contraponto a essa organização escolar, com as discussões e criação de políticas de inclusão, entrou em pauta a questão da escola comum inclusiva que oferecesse o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/

superdotação. Tendo em vista a função do AEE, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), define em seu Artigo 10:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É possível observar que no item VI sugere-se o tradutor e intérprete de Libras²³ como serviço ligado a esse Atendimento Educacional Especializado, o que significa, no caso dos Surdos, que a legislação vigente e discussões curriculares direcionam-se aos educandos Surdos fluentes em Libras, deixando apartado dessa reflexão os alunos que não tem a Língua adquirida.

A orientação dada no documento do MEC sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 11) no que tange a inclusão de alunos Surdos nas escolas comuns expõe que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Nessa análise, perpassam diversos questionamentos pensando como essa educação inclusiva garante todos os aspectos do sujeito Surdo de forma a

²³ O Tradutor Intérprete de Libras foi reconhecido oficialmente como profissional pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

proporcionar seu desenvolvimento global. Declarado por uma Surda, no Jornal “O Globo” (*apud* CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 6), um questionamento vem à tona:

Atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda?

A prática da premissa que defende todos na escola inclusiva, considerando o Surdo, exige o reconhecimento da autonomia desse sujeito preservando condições para que possa falar por si, com predisposição para ouvi-lo, analisar seu discurso e colocar as ideias em debate.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 2013, p. 111)

Colocar indivíduos como objeto do discurso impede o reconhecimento de seus direitos. Quando defendo que se leve em consideração o que o sujeito Surdo tem a dizer, a contar, a externar é porque, enquanto membro da Comunidade Surda, se não me faço uma extensão da vontade dele, é preferível que não me refira a ele. Moreira e Candau (2010, p. 16) analisam esta realidade focalizando:

(...) a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento e culturas constitui o grande desafio que está chamada e enfrentar.

Desafio esse que não é fácil e, no caso dos Surdos mais difícil, pois ainda há a diferença linguística. Parece algo não tão complexo, mas estamos falando de sujeitos que não utilizam a língua de circulação na sociedade ouvinte (língua oral). Vale ressaltar que muitos vão para a escola, na maioria das vezes, sem Língua e somente lá adquirir uma.

Não podemos discutir a educação inclusiva e o sujeito Surdo sem lembrar novamente do que defende Santos (*apud* MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 44): “as

peças têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameace suas identidades”.

Essa falta de reconhecimento da diferença e, falta de valorização no caso dos Surdos da Libras, é comum e pode ser visto nos documentos e publicações legais e oficiais, em discursos de famosos teóricos e principalmente na prática cotidiana. Esta realidade não pode colocar a Libras somente como apoio e como recurso do atendimento educacional especializado, como explicita Mantoan (2006):

Cabe à escola comum ensinar a esse aluno os conhecimentos acadêmicos e é função do atendimento especializado propiciar-lhe a complementação da sua formação, por meio de conteúdo, tais como libras, código Braille, orientação e mobilidade, uso de técnicas de comunicação alternativa, português como segunda língua para os alunos surdos e outros, que não são conhecimentos próprios do ensino comum. (p. 94)

Se a Libras não é conteúdo acadêmico de uma escola inclusiva onde o Surdo está matriculado, frequentando e estudando, e não se caracteriza como um conhecimento do ensino comum, não há porque o Surdo ser considerado parte do todo. As oportunidades educacionais não são as mesmas que os demais educandos têm. Conforme afirma Sacks (1998):

A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica, mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos. (p. 136)

Por ser mais do que um apoio, a Libras deve ser vista como indissociável do sujeito Surdo. Se ela faz parte de sua constituição, de sua forma de pensar, de se organizar, não se pode pensar a Libras como algo apartado desse sujeito. Muitas vezes se afirma que inserir a Libras no currículo ou no contexto escolar seria a solução. Contudo, “o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação” (DORZIAT, 2011, p. 148). Nem os Tradutores Intérpretes de Libras representam a solução para inclusão efetiva do Surdo em escolas comuns, pois estamos falando de sujeitos em desenvolvimento, envolvendo processos de aquisição de línguas (Língua 1: Libras; Língua 2: Língua Portuguesa escrita), constituição de sujeito, identidade e de garantia de direitos.

Cabe considerar uma pesquisa de mestrado (KAMILOS, 2012, p. 93) com educadores que tiveram alunos Surdos incluídos em suas salas de aula e que, após análise dos discursos e dados pela pesquisadora, trouxe como resultado a visão do educador sobre a inclusão educacional do Surdo: “seria melhor que esse aluno frequentasse a escola especial, como os próprios profissionais acreditam, pois o Surdo seria melhor acolhido e reconhecido como sujeito, além de estar se relacionando e se identificando com os seus pares”.

Esse é um dos motivos que devemos levar em consideração as experiências reais já vividas por educadores e educandos, principalmente educandos Surdos. Conforme nos ensina Freire (2014, p. 116), “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. E isso tem que ser repetido diversas vezes até que comecemos a nos conscientizar que não podemos falar deles sem eles. “Se os surdos têm de ser ‘incluídos’ em algum lugar digo que devem sê-lo no lugar e no espaço dos debates” (SÁ, 2006, p. 27).

Em sua tese de doutorado, a professora (Surda) Rezende (2010, p. 30) expõe sua experiência, sendo impossível não nos sensibilizarmos quando diz: “durante toda minha escolarização, estudei em escolas com alunos ouvintes e, por isso, sentia muita falta de identificação com os surdos”. O relato gera questões como: será que essa educanda foi questionada pelos educadores, gestores ou pelo poder público sobre como estava se sentindo? Se sentia realmente incluída? Quanto de autonomia foi dado para que ela enquanto aluna para que pudesse reconhecer e expressar seu sentimento? Conforme nos relembra Sá (2006, p. 97),

(...) muito frequentemente, os gestores de sistema de ensino se creem conhecedores das melhores maneiras de se educar um surdo; no entanto, eles mesmos – os surdos – geralmente não são chamados ao menos a expressar sua opinião sobre o projeto educacional e sobre as políticas educativas mais adequadas para atender à sua especificidade.

É muito comum, para quem não convive na Comunidade Surda, entender que ao colocar o Surdo na sala com outros ouvintes, ele conseguirá eliminar algumas dificuldades e barreiras. Mas como afirmam Perlin, Soares e Lacerda (*apud* LODI e LACERDA, 2009, p. 17), “o aluno surdo, ao ser inserido em uma sala de alunos ouvintes, acaba sendo impelido a se comportar como um deles, e os aspectos relativos à sua identidade e cultura, entre outros, não são contemplados.

Diante do exposto nos perguntamos: se o Surdo não é igual a maioria, pelo contrário, pertence a uma minoria linguística inclusive, por que tentar torná-lo como os demais? Isso é bom para quem? As interrogações revelam que é preciso levar em conta a história da educação, os avanços, as pesquisas, os atores. Para tanto, buscaremos descrever brevemente a educação de Surdos explicitando o porquê de algumas concepções e posições.

2.2 Educação de Surdos: história vivida, registro necessário

A história da Educação de Surdos começa antes de toda a discussão de sujeito, de língua, de cultura. É preciso fazer um resgate de algumas passagens da história, para que tenhamos uma leitura mais ampla do sujeito Surdo, com todo contexto que o constitui e que hoje levamos em consideração.

No Egito Antigo, os Surdos eram vistos como pessoas capazes de aprender e há indícios que os hieróglifos, por serem desenhos visuais representativos, poderiam ser um dos caminhos de ensino deles. Já na Grécia Antiga, pela questão do culto à beleza e à bravura serem evidenciados os desvios de normalidade eram eliminados e, portanto, quando percebidos Surdos, os indivíduos eram mortos (ERICKSSON *apud* VIEIRA, 2000).

Em Roma, a decisão sobre o que fazer com filhos que desviassem do padrão, entre eles os Surdos, era da família, que podia criá-los ou afogá-los no Rio Tibre. A história nos revela mudanças nessa concepção quando o poder de decisão da família sobre seus filhos foi delimitado, o que conseqüentemente, permitiu que mais Surdos pudessem sobreviver.

Com o Cristianismo, defende-se a assistência no sentido social às pessoas com deficiência e, portanto, também aos Surdos. Aproximadamente no ano 700, conforme registros do livro *History of the English Church and People*, encontra-se que o primeiro professor de Surdos foi o inglês São João de Beverly, arcebispo de York, porém somente a partir do século XVI que se percebe uma tendência maior a educar Surdos (ERICKSSON *apud* VIEIRA, 2000).

Na época os Surdos oralizados se aproximavam dos ouvintes e, portanto, eram vistos dentro da norma social. Sendo assim, muitas famílias nobres começaram a

contratar tutores, que normalmente eram padres ou médicos, para educarem seus filhos. Nessas tutorias, alguns métodos foram criados e até hoje repercutem na educação de sujeitos Surdos.

A Tabela 2 foi criada para caracterizar essa realidade nomeando figuras importantes que marcaram a história da educação de Surdos, identificando os tutores, tempo de vida e país de origem, além do método e concepções utilizados para educar os Surdos.

Nome	Período em que viveu	País	Método/Concepções utilizado(as) para o ensino de Surdos
Pedro Ponce de Leon	1520 – 1584	Espanha	A escrita e o alfabeto digital, além de Sinais criados sem o objetivo de oralização.
Juan Pablo Bonet	1579 – 1629	França	O alfabeto manual onde cada letra tinha uma configuração de mão, muito parecido com a ideia do alfabeto digital da Libras; língua de couro com os pontos de apoio e articulação como réplica da língua humana para oralizar.
Emanuel Ramirez de Carrión	1579 – 1652	Espanha	Após realizar um ritual (dava laxante ao aluno, uma poção com rapé e sucos de ervas, raspava o cabelo em forma de coroa e esfregava nele álcool, pimenta, amêndoa amarga e óleo. No dia seguinte, o aluno tinha que pentear a coroa com pente de ébano, deveria comer uma pasta de lentisco, âmbar, almíscar, raiz de alcaçus e para finalizar, deveria lavar o rosto, nariz e ouvidos) dizia as letras, palavras e nomes dos objetos em cima da cabeça do aluno para oralizá-lo.
Francis van Helmont	–	Bélgica	Utilização do hebraico, já que as letras do alfabeto eram ilustrações de sua pronúncia oral.
Johann Konrad Amman	1669	Suíça	Treino de fala.
John Bulwer	1614 – 1684	Inglaterra	Treino de fala e uso de gesticulação.
George Dalgarno	1626 – 1687	Escócia	Uso de luva branca com o alfabeto pintado nos dedos em uma mão e com a outra mão era mostrado as letras para formar a palavra desejada para oralização.

Nome	Período em que viveu	País	Método/Concepções utilizado(as) para o ensino de Surdos
John Wallis	1616 – 1703	Inglaterra	Escrita aliada ao alfabeto digital e linguagem gestual.
Wilhelm Kerger	1704	Alemanha	Fala gestos e tentativa de criar uma linguagem gestual universal.
Georg Raphael	1673 – 1740	Áustria	Letras até chegar às palavras para ensinar a ler.
Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi	1737 – 1783	Alemanha	Tubo auditivo para ensinar o aluno a falar.
Jacob Rodrigues Pereire	1715 – 1790	Espanha	Datilologia onde o alfabeto representava vogais, consoantes, números e pontuação para ensino da escrita e depois oralização.
Abade Claude François Deschamp	1770	França	A visão substituía a audição. Usava a combinação de escrita, fala, Leitura orofacial, alfabeto digital e sinais sistemáticos.
Abade Charles-Michel de L'Épée	1712 – 1789	França	Leitura e escrita por meio da visualização da palavra escrita e do objeto ao mesmo tempo e alfabeto digital. Encontrou uma barreira por só poder ensinar coisas concretas e palavras isoladas. Tentou aprender a Língua de Sinais Francesa com alguns Surdos de Paris e criou uma sinalização metódica que consistia em utilizar os Sinais na ordem e com terminações da Língua Oral Francesa.
Thomas Braidwood	1715 – 1806	Inglaterra	Escrita e alfabeto digital para conseguir que seus alunos pronunciassem as palavras.
Samuel Heinicke	1729 – 1790	Alemanha	Método oral. Acreditava que a Língua de Sinais atrasava o processo de fala e por isso, proibia seu uso.
Jean Marc GaspardItard	1775 – 1835	França	"Reconstrução" da audição era o único caminho possível ao Surdo. Fez experiências com mortos

Nome	Período em que viveu	País	Método/Concepções utilizado(as) para o ensino de Surdos
			colocando a chamada "sonda de Itard", mas não obteve sucesso. Segundo ele, a surdez deveria ser distinguida em diferentes graus de audição: 1) Conseguiram ouvir vozes; 2) Só ouviam vogais, mas não consoantes; 3) Conseguiram ouvir só algumas vogais; 4) Podiam ouvir sons altos; 5) Fossem totalmente Surdos. Só ensinava Surdos que possuísem audição entre os três primeiros graus e com eles, realizava treinamento auditivo. Proibia o uso de Sinais por acreditar que eles interferiam negativamente no processo de fala.
Auguste Bébien	1789 – 1839	França	Descreveu a Língua de Sinais em termos linguísticos, citou sobre a gramática, criou a Escrita de Língua de Sinais.
Abade Sicard	1742 – 1822	França	Sucessor de L'Epée, utilizou o mesmo método, tornando a Língua de Sinais mais complexa.
Thomas Hopkins Gallaudet	1787 – 1851	EUA	Fundou a primeira Escola de Surdos nos EUA: Connecticut Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb. Utilizava a Língua de Sinais junto com o alfabeto digital e também a Escrita. Não se ensinava a fala nem a Leitura orofacial.
Frederick Hill	1805 – 1874	Alemanha	Acreditava na superioridade da Língua Oral sobre a Língua de Sinais.
Gardiner Greene Hubeerd	1822 – 1897	EUA	Fundou uma escola para Surdos puramente oralista.

Nome	Período em que viveu	País	Método/Concepções utilizado(as) para o ensino de Surdos
Alexandre Graham Bell	1847 – 1922	EUA	Acreditava que sinais atrapalhavam o desenvolvimento da fala e por isso, defendia o oralismo. Era a favor da eugenia ouvinte e esse era um dos fatores pelo qual negava a Língua de Sinais e a Comunidade Surda.
Dom Pedro II	1857	Brasil	Fundou a primeira escola para Surdos no Brasil chamada Imperial Instituto de Surdos-Mudos, tendo seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1957. Com o auxílio do professor Huet, a Língua de Sinais francesa era usada nas aulas, bem como o alfabeto manual francês. Conforme a Língua de Sinais francesa foi sendo utilizada, esta foi se adaptando à cultura brasileira e se misturando com os Sinais utilizados pelos Surdos no Brasil e assim, surgiu a Língua Brasileira de Sinais.

Tabela 2: Método/Concepções utilizado para o ensino de Surdos

A discussão sobre qual método era melhor para o ensino dos educandos Surdos perpassou diversos países e espaços, mas um fato histórico foi muito marcante para esta atividade quando no ano de 1880, em Milão, ocorreu o IIº Congresso Internacional da Educação de Surdos, que discutiu os métodos de Educação de Surdos. Na ocasião ocorreu uma votação para saber quantos eram a favor ou contra o método oral e o resultado foi de 160 a favor do método oral contra 04 a favor do uso de Sinais na Educação de Surdos. Após votação, ficou decidido que:

1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;
2. O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afecta afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;
3. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;
4. O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos, livros com palavras e formas de linguagem que eles já conheçam; conhecidas pelo surdo;

5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;
6. Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;
7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8 e 10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7 a 8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo simultaneamente;
8. Com o objectivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém-admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral. (CARVALHO, 2007, p. 66)

Considerando essas concepções acerca da educação de Surdos podemos definir três propostas educacionais predominantes que caracterizam a ação educativa nas escolas em diferentes épocas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, as quais cabe explicitar.

O oralismo foi um método utilizado para valorização da língua oral, onde o educando Surdo era visto como deficiente auditivo e precisava ser educado de forma a se aproximar dos ouvintes, portanto, o enfoque na fala, treinamento auditivo e leitura orofacial faziam parte de uma estratégia para tal conquista. Conforme Sá (2006, p. 78), o oralismo:

(...) diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda. No entanto, essa mesma imposição, que atenta contra as formas de organização cultural e cognitiva dos surdos, acaba por alijá-lo ainda mais, tanto da comunidade ouvinte quanto da comunidade surda. Ora, sem a base cognitiva que a língua de sinais pode dar à pessoa surda, inviabiliza-se a instrumentalização lingüístico-cognitiva, gerando, assim, um círculo vicioso.

Algumas implicações do oralismo enquanto concepção, método e prática devem ser contempladas desde que:

(...) veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da 'normalidade'. Este fato provocou uma revolta entre os surdos, pois a proibição de sua própria língua prejudicaria suas identidades, cultura e educação. Foi observado que os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo e de linguagem por meio deste método. (LACERDA e SANTOS, 2013, p. 39)

É comum ouvirmos relato de Surdos que foram educados na época do oralismo. A maior parte das lembranças não são tão aceitáveis como: mãos amarradas, liberação para usar o banheiro somente quando se oralizava a frase corretamente, horas de treino de uma mesma palavra, entre outras. Além dessa revolta do Povo Surdo que se sentia extremamente desrespeitado, os índices e resultados da aprendizagem não foram satisfatórios como se esperava.

Sendo assim, estudiosos dos Estados Unidos criaram uma filosofia que concebia a necessidade de adaptação do método ao aluno e não o inverso. Essa filosofia foi chamada de Comunicação Total. Segundo Lacerda e Santos (2013, p. 39),

a ideia desta filosofia é que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa, destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o calor linguístico e cultural dos surdos.

Apesar de ter surgido como filosofia, no momento em que se colocou em prática, a Comunicação Total transformou-se em método. “Os professores começaram a utilizar os estímulos ao mesmo tempo, trabalhando Língua de Sinais junto com a fala, ou seja, usava alguns Sinais acompanhando a fala. Passaram a inventar Sinais para que houvesse um sinal para cada palavra na Língua oral, marcando os artigos, preposições e conjugações de verbos” (VIEIRA *apud* RUZZA, 2009, p. 26). Muitos desses resquícios do bimodalismo²⁴ ainda são vistos hoje em escolas para Surdos, na sinalização dos professores e também em Surdos adultos que estudaram nessa época.

Conforme afirma Sá (2006, p. 78), a Comunicação Total “propunha mudar a atenção do déficit audiológico/linguístico para o déficit da comunicação – a chamada ‘comunicação total’ (total approach)”. Como o próprio nome diz, utilizavam-se todos os meios para se estimular a comunicação com o educando Surdo.

Tal perspectiva permitiu o aparecimento de práticas diversas pelas quais se combinavam a língua oral manualizada, gestos, fragmentos da língua de sinais, ou seja, qualquer recurso que colaborasse para o alcance do objetivo

²⁴ Bimodalismo ou português sinalizado é o uso simultâneo da língua oral (fala) e da língua de sinais, sendo a oral a principal e a de sinais acompanhante

maior: a correta utilização da língua oral, bem como da escrita enquanto forma escolar privilegiada. (SÁ, 2006, p. 78)

Os anos passaram e os índices não melhoraram tanto quanto se esperava. Houve um aumento da articulação do movimento do Povo e da Comunidade Surda para buscar a garantia de seus direitos quanto ao uso e valorização de sua Língua e cultura. Pesquisas indicavam que os filhos Surdos de pais Surdos tinham melhor desenvolvimento utilizando a língua de sinais como primeira língua, além de grandes contribuições de pesquisas linguísticas, iniciadas por Stokoe, publicada em 1960, dando o status de língua à Língua de Sinais. Tudo isso mobilizou estudiosos a pensarem uma nova proposta que foi divulgada na Suécia, em 1980, chamada Bilinguismo.

Mais do que uma mudança de metodologia, foi uma mudança de paradigma, onde o Surdo passou a ser visto por sua diferença, usuário da língua de sinais, com possibilidades para aquisição da segunda língua majoritária do país, na modalidade escrita e, se for de vontade dele e de sua família, aprendizado da língua na modalidade oral. Nesta abordagem “as duas línguas são vistas como possíveis ao acesso da criança surda” (SÁ, 2006, p. 78).

Essas transformações impulsionaram a se pensar uma pedagogia voltada de fato ao sujeito Surdo, tendo como referência questões mais complexas do que somente práticas escolares, o que resultou na concepção de que:

(...) a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc. Por todas essas razões, uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para remediá-los dentro de uma mesma lógica discursiva. Deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. (SKLIAR, 2013, p. 8)

No Brasil, a partir de 1990 iniciou-se a divulgação dessa proposta e desde então, os professores vêm sendo formados para atuar nessa perspectiva. Ainda há muitos movimentos, seja por parte do poder público, da Comunidade e Povo Surdo e dos profissionais de educação para que se efetive a proposta bilíngue de forma a realmente garantir o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial dos educandos Surdos.

Conforme definido no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa:

A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação de surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes em português. (BRASIL, 2014, p. 6)

As escolas bilíngues visam o desenvolvimento do educado concebido enquanto sujeito Surdo, com pleno direito de ser Surdo e de acessar todos os conhecimentos possíveis, pois sabe-se que “quanto mais tarde tiverem esse acesso, e quanto mais precário for a qualidade e a quantidade do estímulo, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural” (BRASIL, 2014, p. 9).

Perlin e Souza reafirmam ideias diferenciadas da visão da lógica da normalização sobre a educação bilíngue:

Para os surdos, que se fazem sujeitos em LIBRAS, as escolas bilíngues são, idealmente, espaços onde impera a pedagogia surda. Uma pedagogia fundada em língua de sinais, propagadora da cultura surda – propagação que a enriquece a cada geração -; a pedagogia surda difunde a história do povo surdo, em oposição à história pela qual os surdos são narrados por teóricos e experts ouvintes. A pedagogia surda se funda em procedimentos didáticos visuais. Ela oferece elementos para que os surdos possam fazer parte da sociedade fora da lógica da normalização submetida aos saberes clínicos. (2015, p. 15)

A proposta de educação bilíngue pode então ser reconhecida como pedagogia surda, pois tem como foco o Surdo enquanto sujeito e não a Surdez de forma abrangente e com suas diversas representações. Há uma intencionalidade nos planejamentos, nas práticas pedagógicas e, principalmente, nas escolhas e decisões político-pedagógicas do currículo.

2.3 Educação e direito de ser Surdo

Refletir sobre educação e direitos humanos frente ao objeto deste estudo nos remete a questões tais como: qual educação irá garantir o direito do sujeito Surdo em

sê-lo por inteiro? Qual educação realmente pode reconhecer e valorizar sua Língua, Comunidade e Cultura?

No período de 28 de março a 1º de abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional da Educação – CONAE, onde foram discutidas propostas para elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE por vários segmentos da sociedade civil e política ligados à educação. A ideia da CONAE era desenvolver um processo de debate democrático o que ocorreu em conferências municipais, regionais e estaduais, nas quais estiveram presentes delegados Surdos de todo Brasil para discutir e apresentar propostas específicas da educação de Surdos. Infelizmente a maioria delas não foi aceita e as propostas de educação inclusiva venceram as de educação bilíngue para Surdos. Segundo Lucas (2010 *apud* CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 73), “Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas”.

Alguns relatos dos delegados presentes na CONAE 2010 indicam que houve uma organização por parte de ONGs e membros do MEC para que as propostas de educação inclusiva, mais alinhadas à concepção da Diretoria de Políticas Educacionais Especiais do MEC, fossem aprovadas.

Em um depoimento dado a Revista da FENEIS nº 40 pela Diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, é possível perceber a concepção e posicionamento do MEC quando afirma que:

Do ponto de vista da educação inclusiva, o Mec não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana. (BRASIL, 2010, p. 14)

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, de autoria do Poder Executivo, institui o Plano Nacional de Educação – PNE e foi apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. Entretanto, o mesmo não refletiu a maioria das decisões e propostas resultantes dos debates e votações da CONAE. Neste Projeto de Lei, a redação da Meta 4, que envolve diretamente a questão da educação de Surdos, aparece da seguinte maneira:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) 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 bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Foram apresentadas 3.365 emendas ao projeto²⁵ e depois da discussão das Comissões instituídas, lutas e movimentos, inclusive do Povo Surdo e Comunidade Surda, houve alteração na redação final do PNE, na Meta 4 e nas Estratégias. A aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, deu-se por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

É importante ressaltar quais alterações foram feitas na nova redação que vêm de encontro com a demanda e reivindicações do Povo Surdo e que possibilita um avanço na perspectiva de reconhecimento do sujeito Surdo. Para isso, segue texto completo referente a Meta 4 e suas Estratégias com alguns destaques negritados e sublinhados:

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

²⁵ Informações disponíveis em:

<http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na **educação especial** oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou **serviços especializados**, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a **acessibilidade nas instituições públicas**, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de **material didático próprio** e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

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

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao **estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional**,

em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de **metodologias, materiais didáticos**, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das **condições de acessibilidade** dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de **políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais** de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, **tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues**;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a **inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação**, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014, p. 4; grifo meu)

Foi um marco expressivo do Movimento Surdo, pois após meses de luta do Povo Surdo, a revisão do texto foi efetuada, além de algumas modificações específicas em prol do reconhecimento da diferença dos Surdos. A mudança mais enfática foi na redação da Meta 4 (BRASIL, 2014, p. 24), quando se inclui a palavra “preferencialmente”, explicitando assim que as escolas bilíngues para Surdos não se extinguirão e podem assim ser uma outra maneira de universalizar aos sujeitos Surdos o acesso à educação básica.

Conforme descrevem Perlin e Souza (2015, p. 5), durante a mobilização do Povo Surdo frente ao Plano Nacional de Educação:

Um dos momentos de negociação com o Governo Federal se deu durante a existência do Grupo de Trabalho criado pelo MEC/SECADI. Neste grupo, os representantes indicados pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) se valeram de ferramentas conceituais para entender o viés político adotado pelo Governo. Compreender a perspectiva governamental foi necessário para a elaboração de argumentos, também teóricos, para sustentar a existência da cultura surda. O direito humano à existência das comunidades surdas e a necessidades de a Educação de Surdos ser objeto de atenção de um órgão específico, a ser criado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em moldes similares à educação indígena. (MEC/SECADI, 2014)

No Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 6) é descrito que as políticas para a Educação de Surdos, atualmente, encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, “o que é um avanço interessante para comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial”.

No sentido de sair da perspectiva de educação especial, respaldado pelos documentos legais, os Surdos encontram-se reconhecidos em bases legais, conforme citado:

(...) dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), dizem claramente 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 (Artigo 30, § 4). O artigo 24, da mesma Convenção, diz que cabe aos Estados-parte (governo) garantir a facilitação do aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, inclusive

crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 9)

Favorecer o desenvolvimento acadêmico e social do educando Surdo é concebê-lo enquanto sujeito de direito para exercício da cidadania. A escola ideal é aquela que reconhece o sujeito e junto com ele sua identidade, sua língua, seu canal de aprendizagem visual, sua comunidade, sua cultura.

No Brasil, a integração escolar de surdos tem sido defendida pelo poder oficial que, com um discurso que apela, às emoções, tem tentado disseminar a ideia de que é um ato de discriminação colocar os surdos, bem com qualquer outro tipo de “deficiente” tristemente isolados em escolas especiais. (SÁ, 2006, p. 86)

Discurso este que não tem um olhar atento às diferenças e, portanto, especificidades dos Surdos. Um discurso que por vezes não passa pela convivência com o Povo Surdo e que fica descolado dos desejos e necessidades desse Povo. Neste caso, a inclusão descaracteriza a diferença, despreza o sujeito e generaliza o Surdo.

O pensar na inclusão de educandos autistas, cegos, deficientes intelectuais não pode ser o mesmo pensar referente aos educandos Surdos. Os primeiros compartilham a língua e, por mais difícil que sejam as especificidades deles, eles estão acompanhando auditivamente o que se passa ao redor deles. O Surdo não pode compartilhar de situações como o sinal tocando, a professora falando, os colegas conversando, situações corriqueiras que constituem um ambiente educacional. Santos (*apud* SÁ, 2006, p. 87) afirma:

Incluir surdos em salas de aulas regulares inviabiliza seu desejo de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita sua consolidação linguística. Na formação para diversidade e, mais especificamente, para educação de Surdos, é necessário pensar um currículo que caminhe entre igualdades e diferenças.

A inclusão não oportuniza inteiramente o direito de ser e por este motivo, também não dá oportunidade à questão do aprender. A aquisição da linguagem da criança Surda envolve:

(...) a Libras como primeira língua, uma vez que a língua adquirida de forma natural e espontânea, sem necessidade de ensino formal. A interação em Libras na primeira língua proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras. (BRASIL, 2014, p. 10)

Quando pensamos na impossibilidade de aquisição de uma língua natural percebemos os problemas que se seguem quanto à constituição de identidade, problema este que afeta o desenvolvimento de aprendizagens, resultando em sentimento de isolamento e exclusão.

Oportunizar momentos de aprendizagem real é o que faz a diferença. “Se algumas crianças surdas têm resultados tão melhores do que outras [...] não deve ser a surdez em si que está causando problemas, e sim algumas das consequências da surdez – em especial as dificuldades ou distorções da vida comunicativa desde o princípio” (SACKS, 1998, p. 72).

Muitas vezes se culpabiliza a família ouvinte por ter ficado indecisa do que fazer com seu filho quando descoberta a Surdez. Por outras vezes, o problema no desenvolvimento do Surdo é a escola, pois há falta de recurso, de professores qualificados e a organização não favorece. Mas o mais impactante é quando nos deparamos com discursos nos quais o único culpado por não conseguir um resultado bom em sua aprendizagem é o próprio Surdo, pois tem um ritmo lento, não consegue aprender a língua de sinais velozmente e muito menos o português.

A questão de dar condições reais ao sujeito Surdo de aprender e se desenvolver em toda sua potencialidade está na mudança do olhar sobre o currículo. Segundo Dorziat (2011, p. 151):

Essa mudança no campo do currículo contribuiu para o início das reflexões nos estudos sobre a surdez, e o desnudamento dos efeitos devastadores das práticas ouvintistas, que segundo Skliar (1997a), sugere uma forma particular de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Considerando a necessidade de superação dessas formas de colonização curricular nas escolas para surdos, esse autor propõe “descolonizar/desouvintizar” o currículo. No entanto, adverte que: “não seria somente pensar um currículo surdo, em oposição ao currículo ouvinte, mas, sim, colocar a questão das múltiplas identidades surdas no centro do debate pedagógico”. (SKLIAR, 1997a, p. 43)

Portanto, colocar a questão no centro do debate requer fazer uma análise de todo contexto social e educacional em que o Surdo está inserido. Muito se avaliou o oralismo e percebeu-se que não foi através desse método que o sujeito Surdo

conseguiu ser reconhecido e tornar-se cidadão ativo. Ainda hoje, quando se descobre a Surdez, a maior parte da área médica orienta as famílias a buscarem a oralização, o Implante Coclear e não utilizar sinais “para não tornar seus filhos preguiçosos para falar”.

Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (DUFFY, 1987) constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na oralização, ela somente é capaz de captar através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela. (QUADROS, 1997, p. 23)

Essas ideias são ratificadas novamente por Quadros (1997, p. 27) quando afirma que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Para que investir massivamente em uma prática que não demonstra resultados satisfatórios para educação e nem para o próprio sujeito Surdo? Deve-se dizer que a questão que está sendo colocada é que a oralização não pertence mais a escola. Ela é um trabalho complementar da saúde, mas não passa mais pela obrigação e muito menos pelo objetivo da escola.

Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), Seção V – Cultura, em seu Artigo 41, fica promulgado que “Todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural”.

Isso faz com que reafirmemos a importância de oportunizar o uso e promoção da Língua de Sinais aos sujeitos Surdos, pois a inclusão de Surdos em escolas comuns não tem como fugir da oralização, pois esta escola é prioritariamente oral e auditiva. “Exclui-se’ aquilo, ou aquele, que de certa feita foi incluído, mas que agora já não o é. Caso consideremos que os surdos ainda não foram social e culturalmente “incluídos”, então, melhor seria caracterizá-los como ‘não-incluídos” (SÁ, 2006, p. 20).

Neste sentido, considerando os Surdos como “não-incluídos” apresenta-se a defesa da proposta bilíngue como caminho para efetivação do reconhecimento e

respeito pleno ao sujeito Surdo, já que nela o aprendizado tende a ser mais efetivo, significativo e agradável ao sujeito Surdo.

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. (SÁ, 2006, p. 88)

É possível observar que um Surdo oralizado que começa a conviver com Surdos usuários de Língua de Sinais, aprende rapidamente a sinalizar, consegue se enturmar e em poucos dias está fluente em sua nova língua. Se neste caso de adultos a aquisição da língua de sinais é “natural”, pensemos em crianças sem língua adquirida. A aprendizagem é mais rápida e mais significativa, pois ela ainda não tem estruturas formadas e conhecimentos sistematizados sobre nenhuma outra língua. Pensar o significado da escola para o educando Surdo é essencial, no sentido em que se entende o real papel e função que ela tem em um contexto onde:

(...) 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. A escola, portanto, reveste de uma importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte [...] Uma educação bilíngüe-multicultural não envolve apenas o considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas significa, também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura. (SÁ, 2006, p. 89)

Para esses educandos Surdos filhos de pais ouvintes a escola tem um papel mais ampliado do que uma escola comum para ouvintes. É nela que a criança terá oportunidade de ver a língua em diferentes tempos e espaços, além de ver sinalizações de diferentes sujeitos (LACERDA e SANTOS, 2013). Assim como os ouvintes têm contato com a língua oral em diferentes linguagens, ambientes, portadores e tratando de diversos assuntos, os Surdos têm esse direito, mas como não há ainda total acessibilidade para isso na sociedade atual, a escola tem essa função essencial. Conforme Lacerda e Santos (2013, p. 19) “o que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas, e não em circunstâncias artificiais” e por esse motivo, a escola como espaço bilíngüe e seus profissionais como sujeitos bilíngües é fundamental para oportunizar o real direito ao Surdo, de ser sujeito.

Na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº 6.949/2009, em seu Artigo 24, que trata de Educação, fica estabelecido que:

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

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

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

Ainda na mesma Convenção, em seu Artigo 30, que trata da “Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte”, fica determinado que: “As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”.

Para alcançar esses ideais, a escola deve buscar continuamente formar seus educandos para que tenham consciência de si mesmos para assim buscar seu espaço no mundo enquanto homem. Freire (2014, p. 11) nos compromete a pensar que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. E para ter condições ele precisa ser percebido como oprimido e ter seus direitos reconhecidos e garantidos.

Dar voz aos Surdos, perguntar o que eles pensam sobre sua própria educação, como querem participar da construção de uma educação de qualidade para o Povo Surdo seria o passo mais importante para começar a minimizar a dívida que temos historicamente com eles e, quem sabe então, de fato garantir seu direito de ser Surdo. Em Carta Aberta ao MEC²⁶ (2012, *apud* LOURENÇO, 2013, p. 38), os primeiros sete doutores surdos brasileiros manifestam suas concepções:

²⁶ Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, em diferentes instituições de ensino públicas, federais e estaduais: Ana Regina e Souza Campello, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Karin Lilian Strobel, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Rodrigo Rosso Marques e Wilson de Oliveira Miranda.

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

O apelo aparece em um momento histórico específico onde a questão da inclusão em escolas comuns está em pauta. Na análise da carta escrita pelas mãos de integrantes do Povo Surdo podemos ver mais do que o pedido pela continuidade da escola bilíngue mas um pedido pelo direito de escolha. E assim continua a carta:

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. [...] Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros. Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. [...] A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional. (CARTA ABERTA AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, *apud*, CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 12)

Neste sentido, o direito à educação quando olhada pelo viés do sujeito Surdo, está intrinsecamente ligado ao direito de ser Surdo. Direito este que não pode e não deve ser negado, pois passa por um direito maior, mais profundo, mais intrínseco: o direito de ser humano.

3. EM BUSCA DE CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico realizado nesta dissertação, na pesquisa de campo, após construção nos capítulos anteriores de uma discussão argumentativa e reflexiva sobre questões sociais, históricas, ontológicas e educacionais da constituição do sujeito Surdo.

O percurso metodológico percorrido inclui opções feitas pela pesquisadora que tem o objeto da pesquisa inserido em sua trajetória de formação acadêmica e realização profissional. Conforme afirma Severino (2002), todos os trabalhos científicos têm em comum:

(...) a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso. Trabalho pessoal no sentido em que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida”; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. (p. 145)

É sabido também que a relevância social, científica, profissional e pessoal de uma pesquisa deve ser levada em conta no momento da escolha do tema a ser pesquisado. Neste caso, é necessário que o pesquisador possa:

Desenvolver seu trabalho de reflexão e pesquisa do interior deste projeto político-existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta. Projeto que revela a sensibilidade do pós-graduando às condições que sua sociedade vive e às exigências de sua transformação, em vista de seu crescimento constante. (SEVERINO, 2002, p. 147)

No caso dessa dissertação, o tema perpassa inteiramente pela construção identitária da pesquisadora e, mais do que isso, pelo reconhecimento e apoio às lutas que o Povo Surdo tem se mobilizado para realizar. Há uma perspectiva propositiva deste estudo entendendo a existência de um potencial de contribuição frente à temática em questão para sociedade e para própria Comunidade Surda.

Os indivíduos desenvolvem diversos olhares, conceitos e concepções ao longo de seu desenvolvimento e de sua trajetória. Desde a primeira infância, faz parte da constituição do sujeito a percepção de mundo, os investimentos e atitudes dos familiares, educadores e pessoas que convivem direta ou indiretamente com ele.

Neste sentido, ao se definir como objetivo desta pesquisa a análise crítica da política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito Surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos, foi concretizada inicialmente a realização de pesquisas bibliográficas e de documentos legais com foco no tema proposto. O enriquecimento dessas reflexões pode ser identificado na busca metodológica de conhecer concepções e significados de educadores frente a realidade do processo de Inclusão educacional do sujeito Surdo.

O Capítulo 3 destina-se a expor a metodologia utilizada e os procedimentos de interpretações crítico-reflexivas e coleta dos dados realizadas junto aos educadores. É preciso ratificar que “a atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico” (ANDRÉ, 2012, p. 31) e, portanto, não é possível pensar o desenvolvimento metodológico sem um olhar crítico que acompanhe todo seu percurso.

A dissertação iniciou-se por um levantamento bibliográfico, pesquisa documental de legislações e textos científicos, pois relacionar “descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura, é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 55).

Após a elaboração das sistematizações das análises de cunho teórico-conceitual, o projeto da pesquisa foi submetido à apreciação via Plataforma Brasil, obtendo aprovação do Comitê de Ética da PUC-SP. A partir deste resultado foi realizada a pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário composto de questões fechadas (Apêndice B). Este instrumento de coleta de dados foi criado virtualmente no Google Docs, contemplando acesso via link, o que possibilitou um levantamento quantitativo de dados para posterior análise crítica.

Conforme descreve Severino (2002, p. 152):

Às vezes, a dissertação de mestrado e até mesmo as teses de doutorado são reduzidas a um levantamento puramente experimental de dados observados e quantitativos, fundados em procedimentos prioritária ou unicamente estatísticos. Mas sem uma reflexão interpretativa que proceda inclusive por dedução, não se prova nada e não há nenhuma hipótese demonstrada. Com esta afirmação não se quer negar o valor de uma série de pesquisas, sobretudo referentes a temas pouco explorados em teses acadêmicas. É válido aceitar esses tipos de trabalhos justamente por permitirem a formação de um material básico de documentação de onde partirão outros estudos

interpretativos. Apenas quer-se insistir que toda monografia científica deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa.

A divulgação do questionário virtual foi realizada via Rede Social em grupos específicos de educadores da rede pública de ensino Municipal e Estadual de São Paulo e via WhatsApp de colegas educadores. Ao acessar o link, os educadores tiveram acesso primeiramente ao “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e após declarar se aceitariam ou não participar da pesquisa, responderam um total de oito questões sobre “Formação”, quatro questões sobre “Atuação Profissional”, sete questões sobre “Concepções e conhecimentos sobre a inclusão escolar”, cinco questões sobre “Conhecimentos gerais sobre a Surdez” e três questões sobre “Concepções e conhecimentos sobre a inclusão escolar específica”. Esse questionário (Apêndice B) foi respondido por 194 educadores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo e tanto o mapeamento de dados quanto os resultados das análises encontram-se no capítulo 4.

A escolha do questionário virtual fez-se necessário visando acesso ao conhecimento de educadores de escolas públicas intrínsecos e disseminados no cotidiano escola e práticas escolares. Dessa forma, entende-se que:

O senso comum é um conhecimento que advém da experiência, cuja especificidade e importância residem em construir-se como um conjunto de saberes não sistematizados que orienta nossa ação cotidiana. Senso comum e ciência são realidades distintas, que se comunicam, mas são irreduzíveis entre si: nosso senso comum pode ser informado pela ciência e a ciência pode obter do senso comum valiosas contribuições para suas pesquisas. O conhecimento sistematizado se contrapõe ao senso comum por este se constituir como um conjunto de saberes que, por não serem sistematicamente mediados pela reflexão, são aparentes, precários, imediatos, fragmentados, caóticos e parciais. Assim, o senso comum é um conhecimento válido como formulação imediata, aparente e parcial do real. (ANDRÉ, 2012, p. 137)

Continuando no percurso metodológico escolhido, após acesso aos 194 questionários virtuais, fez-se uma seleção dos educadores que tiveram em algum momento contato com educandos Surdos em suas trajetórias profissionais no âmbito de escolas da rede pública de ensino de São Paulo. No total foram 83 (42,7%) educadores selecionados e para saber quais deles haviam tido contato com educandos Surdos em um contexto específico: escola pública, enquanto professor e em sala/turma regular e não especial ou bilíngue, realizou-se um contato com esta via e-mails. Destes, 25 (12,8%) educadores responderam e 12 (6,1%) aceitaram participar de uma entrevista estruturada (Apêndice C). Buscando aprofundar a

questão da inclusão educacional de sujeitos Surdos, realizou-se uma entrevista estruturada:

(...) são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretas, obtém-se do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamento sociais. (SEVERINO 2002, p. 125)

A escolha de realizar a entrevista deu-se, pois esse procedimento representa, segundo Ludke e André (2013, p. 38):

(...) um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro das da perspectiva de pesquisa que estamos desenvolvendo neste livro. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Os sujeitos da pesquisa foram definidos considerando o foco desta dissertação, que aborda a questão da política educacional de inclusão. Na maioria das vezes, essas políticas são implantadas como política pública nas escolas das redes públicas de ensino e vão se incorporando às práticas pedagógicas cotidianas sem discussão ou formação prévia dos educadores que atuam neste contexto.

Sendo assim, num primeiro momento o único critério utilizado para selecionar os sujeitos de pesquisa foi ser educador (professor de Educação Infantil – Centro de Educação Infantil (CEI)/Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), professor de Ensino Fundamental II - 1º ao 5º ano, professor de Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano, coordenador pedagógico/orientador educacional, assistente de direção/vice-diretor, diretor de escola, supervisor escolar ou quadro de apoio) da rede Municipal ou Estadual de ensino de São Paulo. Num segundo momento, conforme descrito anteriormente, o critério estabelecido exigia que o sujeito tivesse a experiência de ter sido professor de educando Surdo em escola pública (Municipal ou Estadual de São Paulo) em sala/turma regular.

Todo o percurso metodológico trouxe dados relevantes para essa pesquisa no sentido de enriquecer questões teóricas que trabalhadas. É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa:

(...) traz consigo inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisar os valores os princípios considerados importantes naquela sociedade naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão à maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 3)

Ainda assim, é essencial explicitar que em nenhum momento houve manipulação ou direcionamento das respostas, quantidades ou comentários dos sujeitos pesquisados. Assim como Ludke e André (2003), entendemos que:

(...) o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento, construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (p. 5)

Vale ressaltar que todas as exigências pertinentes a preservação do caráter ético da pesquisa foram realizadas ao longo do desenvolvimento dessa dissertação. É importante explicitar ainda que, mesmo contemplando em parte a abordagem quantitativa, esta é uma pesquisa com foco qualitativo e, portanto, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 14).

Assim, retoma-se a importância de conhecer concepções e significados de educadores frente à Inclusão do sujeito Surdo para construir argumentações relativas a hipótese definida para esta pesquisa: as políticas de inclusão em escolas comuns não garantem direitos e condições aos Surdos de serem sujeitos.

4. EDUCADORES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR E AO SUJEITO SURDO: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

Tendo explicitado e descrito os instrumentos e procedimentos metodológicos, este Capítulo traz a interpretação e análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário virtual e realização das entrevistas.

Mais do que buscar dados, coletar informações, entrevistar indivíduos, torna-se fundamental a realização de uma análise crítica dos dados e resultados descobertos. As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa permitiram o levantamento de alguns aspectos e constatações.

Os resultados da análise dos dados nos permitem identificar concepções e significados expressos pelos educadores participantes da pesquisa sobre a educação inclusiva, o sujeito Surdo e a inclusão educacional desse sujeito que permitem estabelecer relação com as concepções discutidas nos capítulos teóricos iniciais.

O processo de análise deu-se por meio da articulação entre as respostas obtidas na pesquisa de campo e a base teórica consolidada ao longo da pesquisa. As categorias consideradas foram estabelecidas durante o processo de análise das respostas identificadas, buscando facilitar a leitura crítica das respostas. Em um primeiro momento, a partir dos dados quantitativos, fez-se a análise e considerações por meio de gráficos e, em um segundo momento, fez-se a comparação e relação das respostas dos entrevistados acompanhadas de considerações pertinentes ao problema de pesquisa estabelecido.

4.1 Dados do Questionário

Retomando considerações feitas anteriormente, o questionário virtual foi respondido²⁷ por 194 educadores da rede Municipal e Estadual de São Paulo.

Os dados coletados permitem definir um perfil profissional dos educadores sujeitos dessa pesquisa. O primeiro item delimita em qual Rede de Ensino atuam os sujeitos. Como se pode perceber, no Gráfico 1, a maior parte dos respondentes atua na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a menor parte na Rede Estadual de

²⁷ Disponível no link: <https://goo.gl/doLv7B>

Ensino de São Paulo e alguns deles atuam concomitantemente nas duas Redes de Ensino.

É possível inferir que a maior parte dos participantes pertence a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois devido à eu pertencer a mesma Rede, muitos colegas aceitaram participar da pesquisa e auxiliaram inclusive na divulgação da pesquisa. Lembrando que a participação no questionário era anônima, não houve nenhum tipo de prejuízo ou interferência nas respostas.

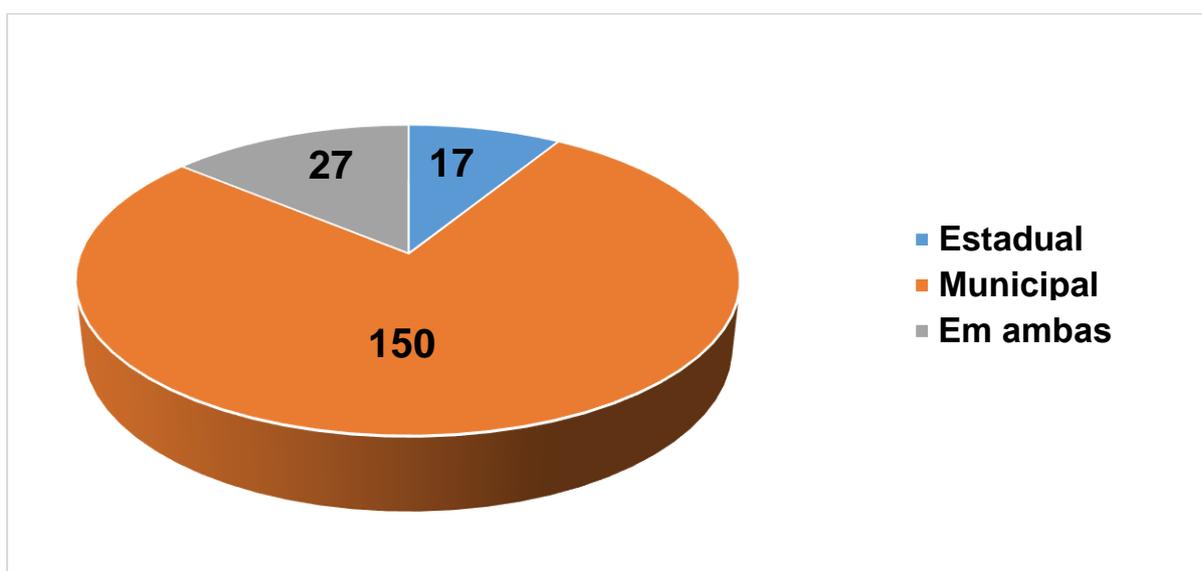


Gráfico 1: Rede de Ensino que atua

No Gráfico 2, é possível delimitar as funções dos educadores que responderam o questionário. A grande maioria dos sujeitos atua como Professor na Rede de Ensino, seguido de outras funções na ordem de predominância: Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Quadro de Apoio, Supervisor Escolar e Assistente de direção. Comparativamente, o número de professores em uma Rede de Ensino é muito superior ao número de gestores ou supervisores e, portanto, em qualquer pesquisa ao público abrangente de educadores há uma tendência a maioria ser professor. Vale ressaltar que não há influência direta, neste momento, nas respostas do questionário.

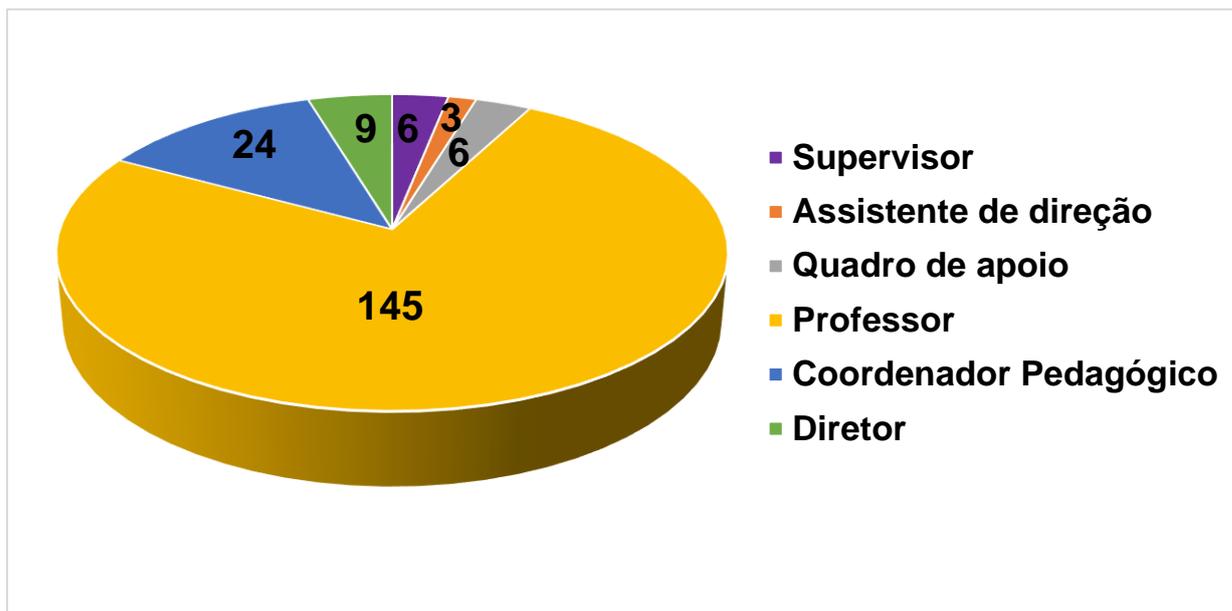


Gráfico 2: Função dos educadores

Tendo em vista que 145 (74,7%) dos 194 educadores tem a função de professor, no Gráfico 3, especificamos o segmento de atuação desses professores.

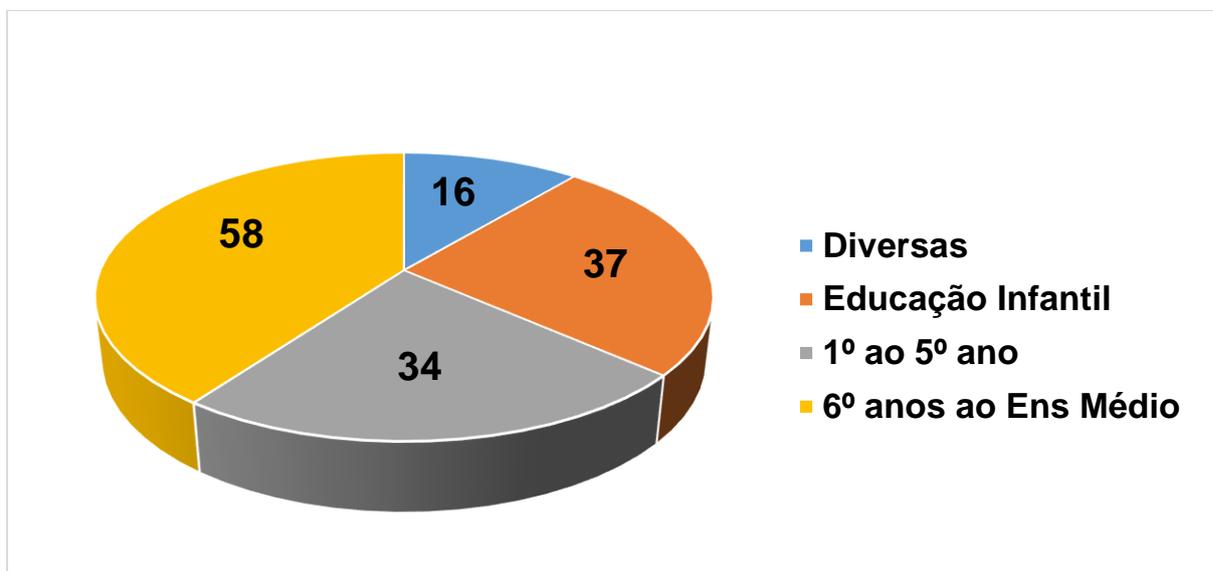


Gráfico 3: Função específica dos professores

A maior parte dos sujeitos respondentes atua no segmento do 6º ano ao Ensino Médio, seguidos em ordem decrescente, pelo segmento da Educação Infantil e 1º ao 5º ano. O menor número atua em diversos segmentos, podendo ser professores com funções que perpassam por vários segmentos. Não é possível afirmar os motivos

exatos de ter concentração ou escassez de porcentagem em determinado segmento. Sabemos que a formação interfere diretamente nas concepções dos indivíduos e como podemos observar, 58 (29,8%) dos professores são formados em áreas específicas (disciplinas curriculares), enquanto 71 (36,5%) são de Educação Infantil e 1º ao 5º ano, sendo a maioria Pedagogia. Isso muda o campo de atuação e a maneira de enxergar e vivenciar o mundo escolar que está muito relacionado à formação inicial. Outra questão que faz bastante diferença na atuação pedagógica é a estrutura do sistema escolar, que é organizado de forma diferente entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

No Gráfico 4, aparece o tempo de atuação profissional dos 194 educadores. Conforme podemos observar, 83 (42,7%) dos educadores atua entre 11 e 20 anos e somente um dos educadores está atuando a menos de 1 ano. Isso demonstra que quase a metade dos sujeitos está no período intermediário de sua carreira, tendo assim tempo razoável de experiência, provavelmente, em escolas diferentes. Temos ainda 43 (22,1%) sujeitos que atuam de 20 a 30 anos, que estão bem mais próximos de sua aposentadoria e 33 (17%) que atuam de 6 a 10 anos, que podemos considerar a época que costumam estabilizar-se em escolas de sua preferência após remoções e tentativas de indicações de escolas de seu interesse.

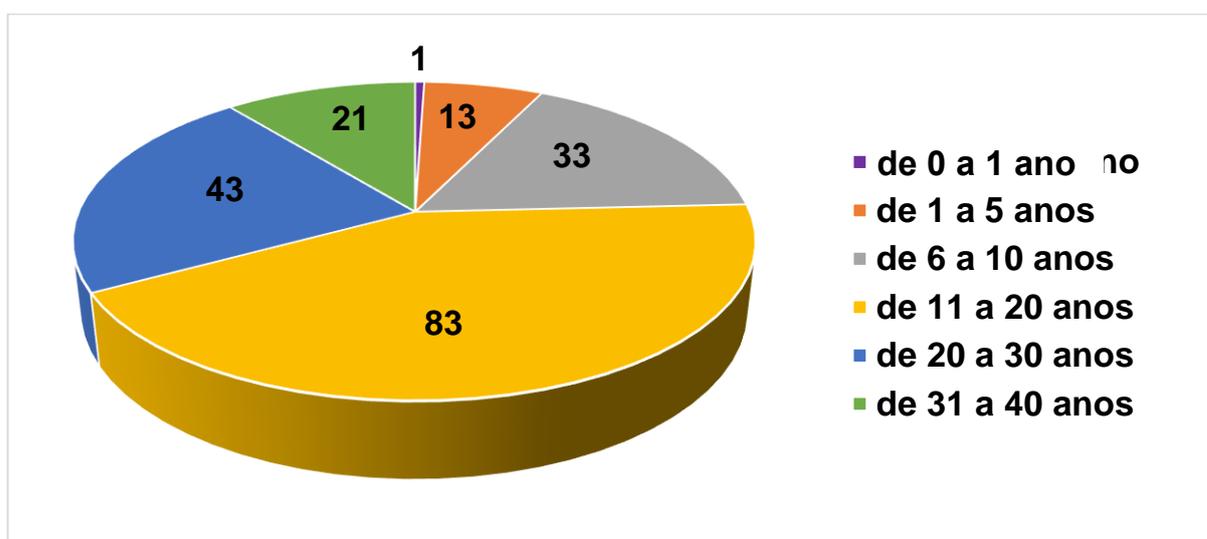


Gráfico 4: Tempo de atuação profissional

É possível observar no Gráfico 5 que 131 (67,5%) educadores fizeram seu curso de Graduação antes de 2005 e 61 (31,4%) deles após esse ano, o que nos leva

a pensar sobre o Decreto nº 5.626/2005, que institui a inclusão de Libras em alguns cursos de Ensino Superior como disciplina curricular. Neste caso, podemos afirmar que 131 (67,5%) educadores não tiveram Libras como disciplina curricular em sua formação inicial e, dos 61 (31,4%) que cursaram a graduação após 2005, possivelmente, os que tiveram Libras como disciplina curricular, pelo que observamos nas grades das faculdades e universidade, tiveram aula sobre conceitos básicos da Língua em 1 semestre, o que não garante aprendizagem efetiva e fluência em uma língua para poder usá-la em um contexto educacional.

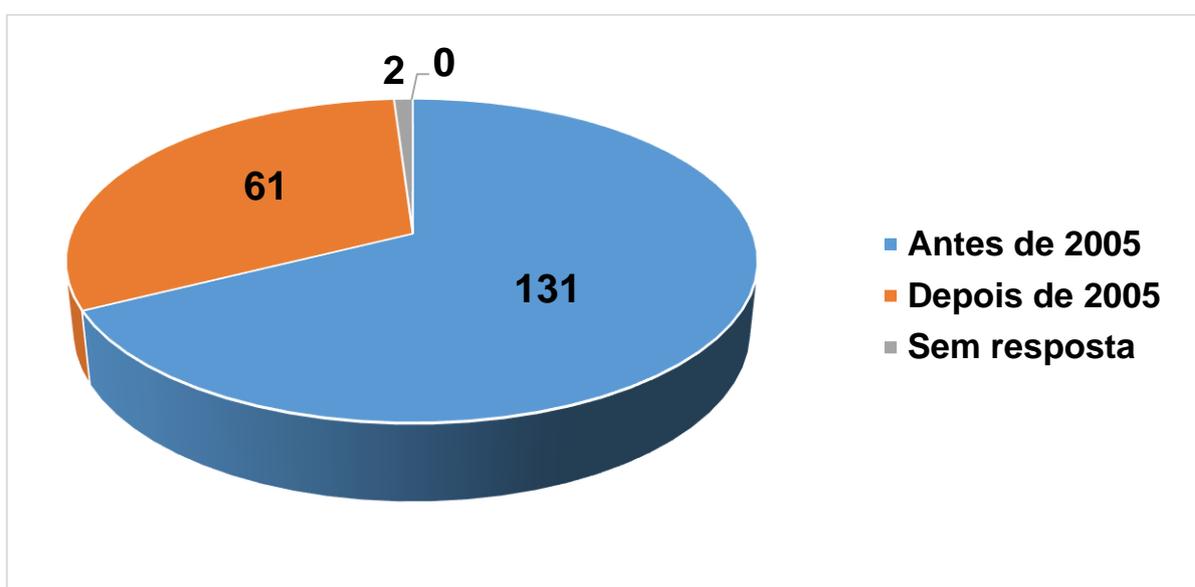


Gráfico 5: Conclusão da Graduação

No Gráfico 6, é possível identificar a formação acadêmica dos sujeitos que responderam a pesquisa, sendo 7 (3,6%) Doutores, 2 (1%) Mestres com Mestrado Profissional e 10 (5,1%) Mestres titulados no Mestrado Acadêmico, 125 (64,4%) concluíram Cursos de Especialização e 50 (25,7%) não tem formação em cursos de Pós-graduação. Tendo em vista que não é oferecido pela Rede pública de Ensino a todos os educadores cursos de Pós-graduação, somente alguns convênios e bolsas, inferimos que essas formações se dão por dedicação do próprio educador e, por este motivo, os assuntos estudados e pesquisados dão-se muito mais por afinidade com determinado tema do que pelas necessidades específicas das questões e problemas educacionais da Rede de Ensino.

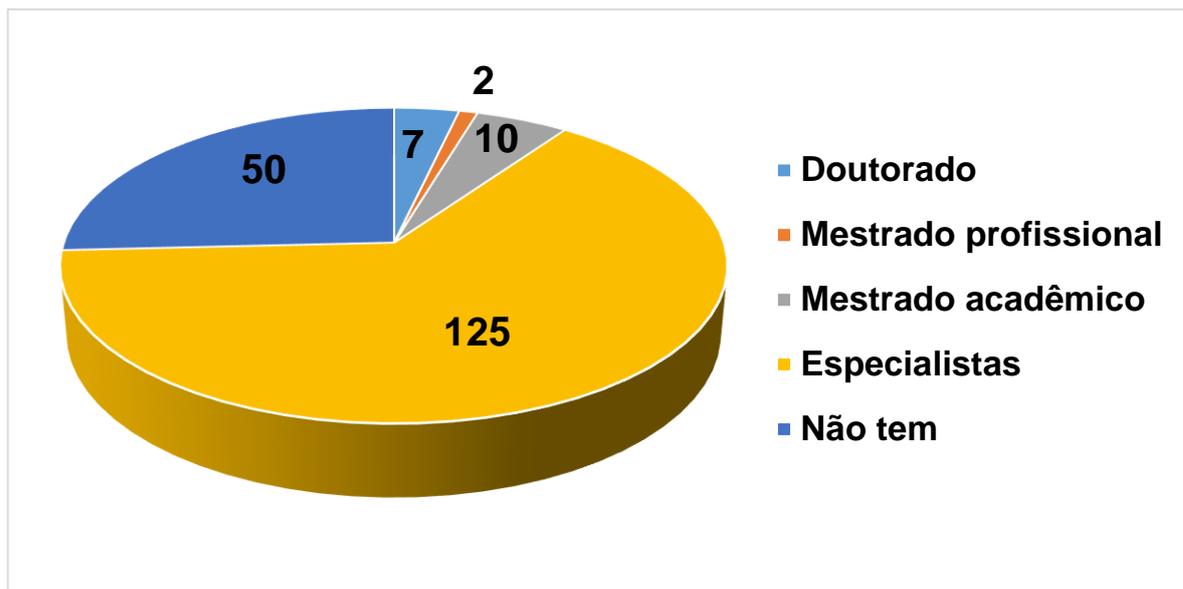


Gráfico 6: Formação em Pós-graduação

Em resposta a questão “Conforme legislação brasileira, quais alunos com deficiência podem ser matriculados na escola comum?”, é possível perceber que quase todos os educadores já tem conhecimento sobre a legislação vigente, ou seja, 145 (74,7%) educadores sabem que a matrícula de alunos com deficiência deve ser para todos os alunos, independente do grau de deficiência. Conforme Gráfico 7, ainda é possível identificar que 15 (7,7%) educadores não conhecem a legislação sobre inclusão escolar. Esse alto número de educadores conhecendo a legislação é importante, pois mesmo que em suas práticas possam não transpor integralmente essas legislações, estes são atores fundamentais para efetivação do direito à matrícula de qualquer aluno.

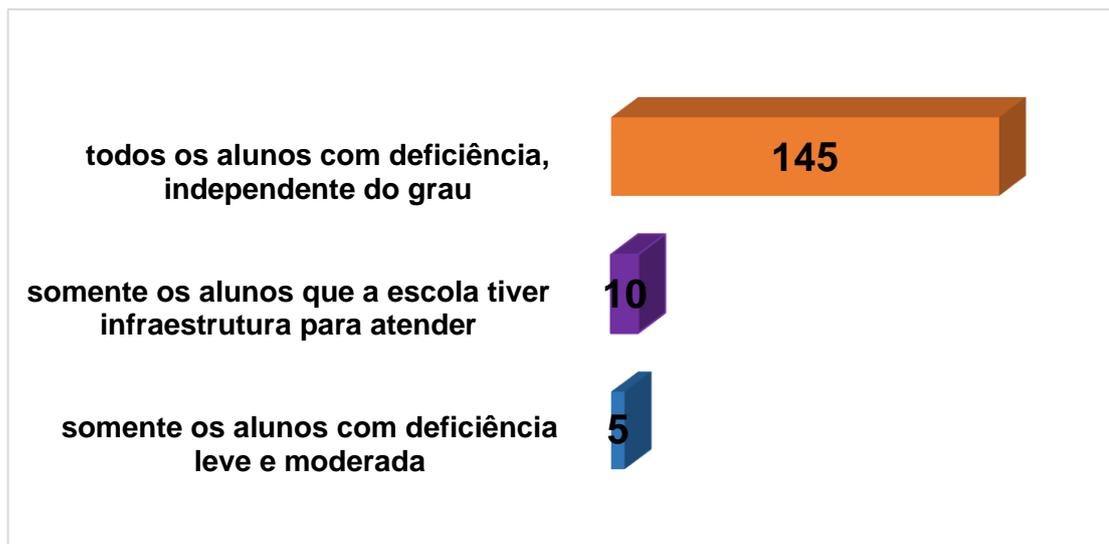


Gráfico 7: Conhecimento da legislação sobre inclusão escolar

As respostas a pergunta “Você já teve em sua sala de aula/escola aluno com deficiência?” permitiu constatar que 175 (90,2%) deles já teve contato com educandos com algum tipo de deficiência. Isso demonstra que os alunos com deficiência estão chegando, cada vez mais, às Redes de Ensino e que, portanto, tanto a Rede Municipal quanto a Estadual estão receptivas ao acesso desses alunos. Vale ressaltar que o acesso significa a efetivação da matrícula do aluno e há uma grande discussão sobre a permanência do aluno.

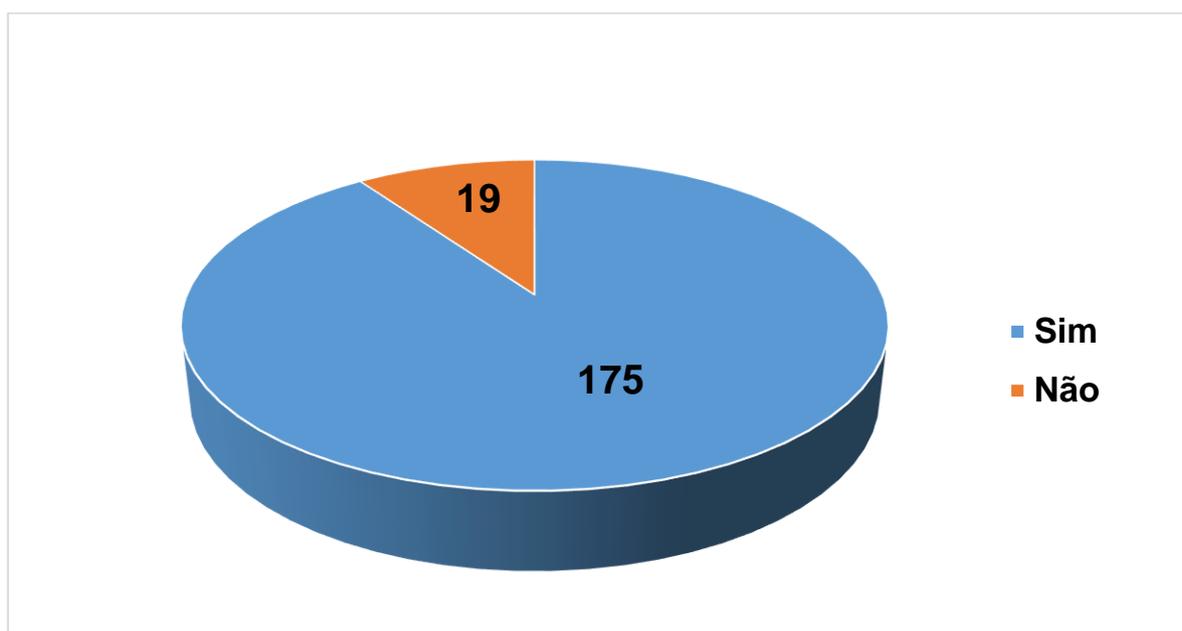


Gráfico 8: Contato com aluno com deficiência na escola/sala de aula

O Gráfico 9 apresenta resultados da questão “Como você avalia o desenvolvimento dele no período do ano letivo?”, feita somente aos sujeitos que tiveram contato com alunos com deficiência na escola ou sala de aula, no caso 175 (90,2%) educadores (Gráfico 8). Identificamos que para 103 (53%) educadores o desenvolvimento desse aluno foi parcialmente satisfatório, enquanto 15 (7,7%) ficaram insatisfeitos e 57 (29,3%) satisfeitos. Isso demonstra que a maior parte dos educadores ainda acredita que é possível que o aluno com deficiência tenha um desenvolvimento melhor para ser considerado satisfatório.

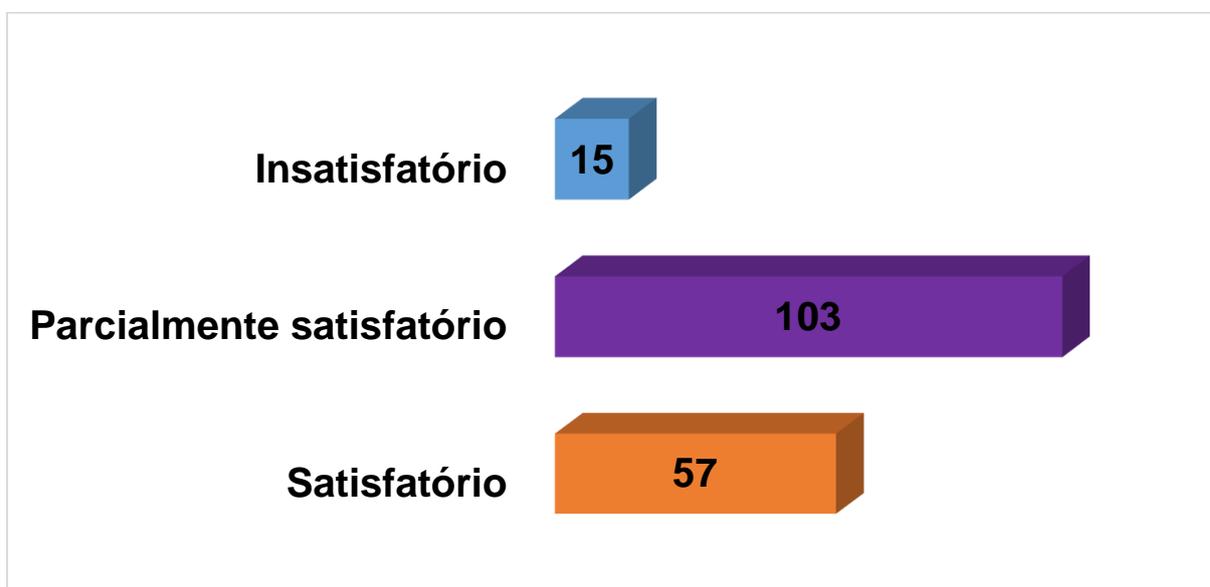


Gráfico 9: Satisfação quanto ao desenvolvimento do aluno deficiente

Quando solicitada a “Apreciação sobre a infraestrutura da escola para atender o aluno com deficiência”, a maioria ficou entre a resposta insatisfatória e parcialmente satisfatória e somente 28 (14,4%) educadores demonstraram-se satisfeitos com a infraestrutura da escola para o atendimento desse público. Ainda assim, grande parte dos educadores, 114 (58,7%) parcialmente satisfatória e 52 (26,8%) insatisfatória, entendem que há necessidade de a escola melhore sua infraestrutura para que o aluno com deficiência seja melhor atendido. Essa infraestrutura pode ser entendida como espaço físico, atendimento específico de acessibilidade adequado às necessidades dos alunos com deficiência. No caso do Surdo, por exemplo, poderíamos citar o sinal luminoso para substituir o sinal sonoro.

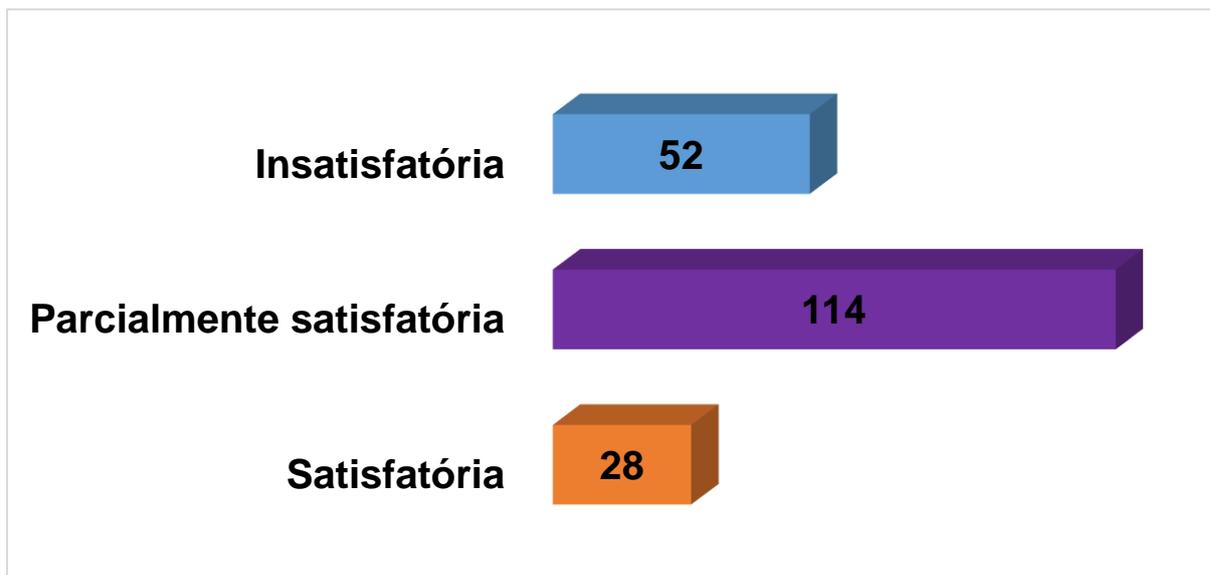


Gráfico 10: Satisfação quanto a infraestrutura da escola

No Gráfico 11, quando foi pedido para o educador fazer uma autoavaliação de seu trabalho, questionando se “De acordo com sua formação acadêmica e experiências profissionais, você desenvolve um trabalho inclusivo na educação?”, 106 (54,6%) acreditam atender essa demanda de forma inclusiva e 74 (38,1%) consideram-se parcialmente inclusivos. Os educadores que admitem não realizar um trabalho de inclusão somam 14 (7,2%). Se a maior parte dos sujeitos entende estar realizando plenamente ou parcialmente um trabalho inclusivo, relacionando a falta de totalidade de satisfação quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, inferimos que no olhar dos próprios educadores o problema para que a inclusão não aconteça a contento não está em sua formação ou prática pedagógica. Neste caso, onde poderia estar o problema: no aluno, na escola ou no sistema?

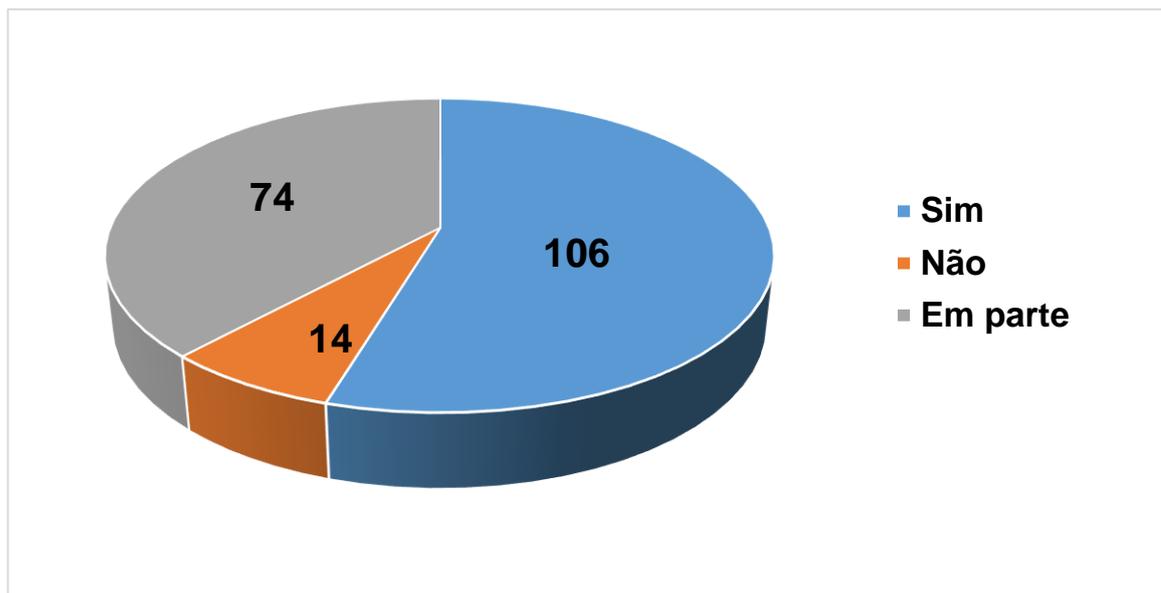


Gráfico 11: Autoavaliação sobre ser um educador inclusivo

Na questão “Se você pudesse escolher, teria alunos com deficiência em sua sala/escola?”, conforme Gráfico 12, 159 (81,9%) educadores responderam que sim, mas ainda há um número que deve ser observado com atenção. Caso fosse opção, não seguindo a legislação vigente, 35 (18%) educadores optariam por não trabalhar com alunos com deficiência. Isso demonstra que apesar de conhecer a legislação, considerar-se um educador inclusivo e ter tido experiências de inclusão em sua carreira, ainda temos professores resistentes a inclusão escolar e isso pode transparecer em ações e atitudes do cotidiano escolar.

Por ser anônimo, os educadores tiveram liberdade para responder o que acreditam e isso é muito importante para que possamos nos aproximar das concepções reais e não dos discursos.

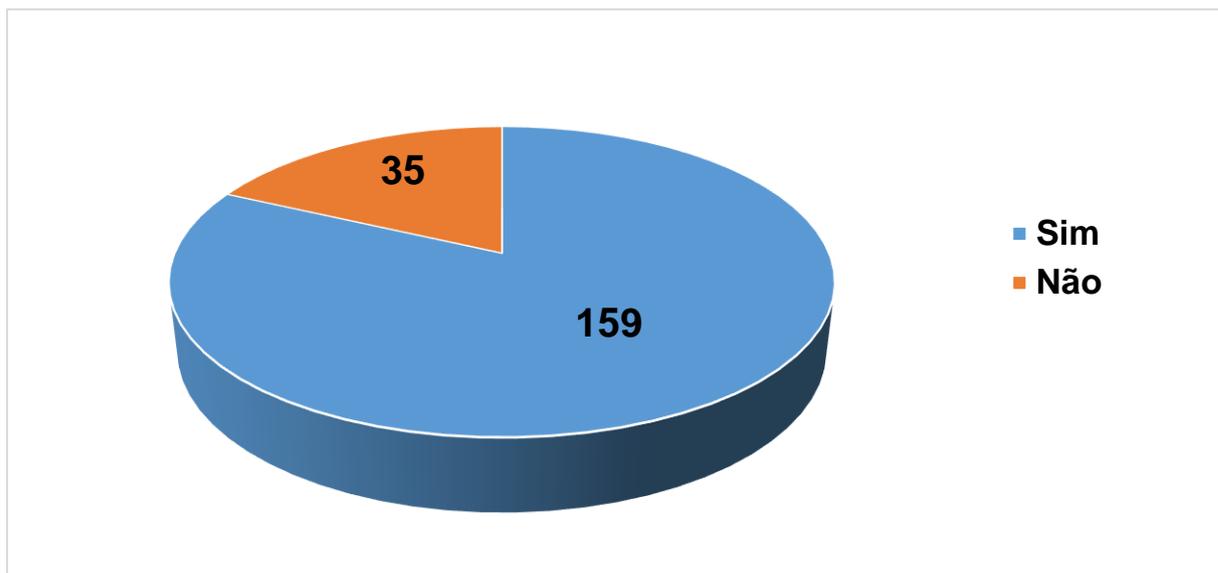


Gráfico 12: Opção por ter aluno com deficiência na sala de aula/escola

Ao questionar sobre realidade mais específica sobre o sujeito Surdo, tivemos respostas que nos trazem conhecimentos e significados dos educadores, aprendidos de maneiras bastante diversas em sua trajetória pessoal e profissional.

Na questão: “Como você denomina a pessoa que tem perda auditiva de um ou dos dois ouvidos?” cujos resultados são representados no Gráfico 13, temos que 120 (61,8%) dos sujeitos utilizam o termo Deficiência Auditiva, o que denota que a concepção clínica-patológica está mais disseminada na educação do que a concepção socioantropológica, pois menos da metade dos sujeitos que responderam tal questão, 65 (33,5%) sujeitos, usam o termo Surda para denominação. Entre os demais educadores, 3 (1,5%) responderam Surda-muda, 4 (2%) não souberam como denominar e 2 (1%) responderam de outro modo, sendo um “autodeclaração da própria pessoa” e outro “depende do grau de perda auditiva”.

Neste sentido, é necessário repensarmos de que maneira esses educadores estão tendo acesso as informações sobre o sujeito Surdo, seja momentos de formações, pela saúde ou pela família, pois a maneira que eles virem a conceber seus alunos influenciará diretamente em sua intervenção pedagógica com eles.

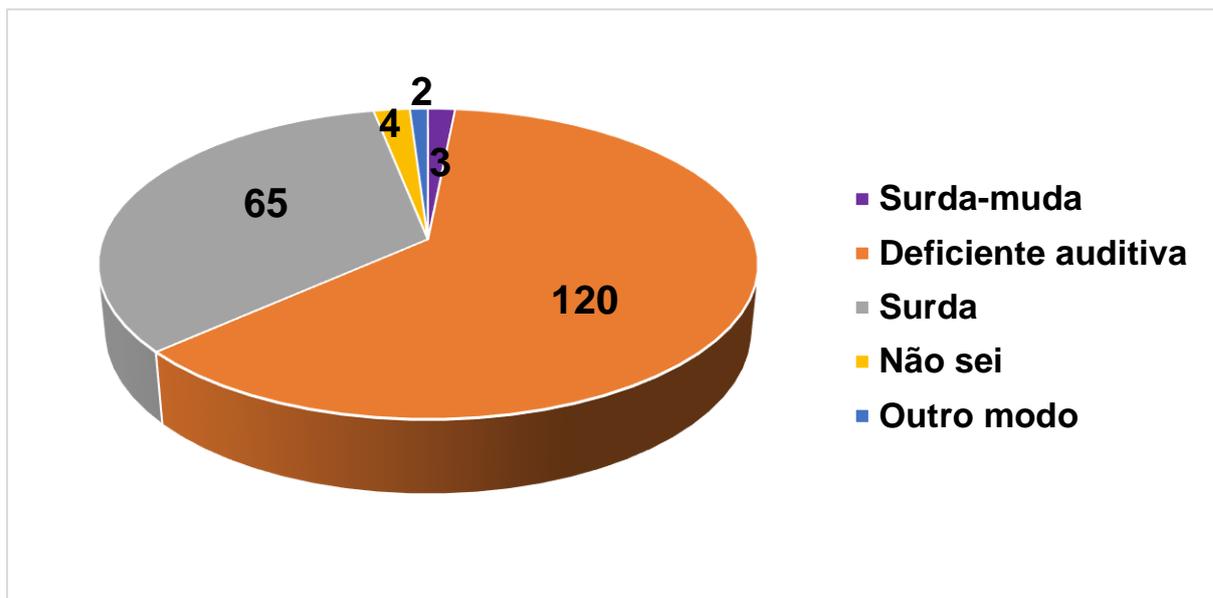


Gráfico 13: Denominação da pessoa que tem perda auditiva

Quando questionados sobre se “O ‘deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo’ utiliza sinais para se comunicar. Esses sinais são reconhecidos como...”, 108 (55,6%) responderam Língua de Sinais, enquanto 76 (39,1%) responderam Linguagem de sinais. Somente 10 (5,1%) educadores responderam outros, sendo que 9 (4,6%) escreveram Libras e 1 (0,5%) escreveu Sinais, o que não é possível identificar como esse último reconhece esse meio de comunicação. Não houve nenhuma resposta para mímica e para ‘não sei’. Sendo assim, é possível identificar que a grande maioria tem conhecimento que os Surdos usam uma língua própria, mas não é possível inferir se os educadores saberiam explicar o que torna Libras uma língua e não uma linguagem. Vale ressaltar que o motivo do uso ‘deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo’ deu-se para não induzir a resposta inicial dessa parte do questionário.

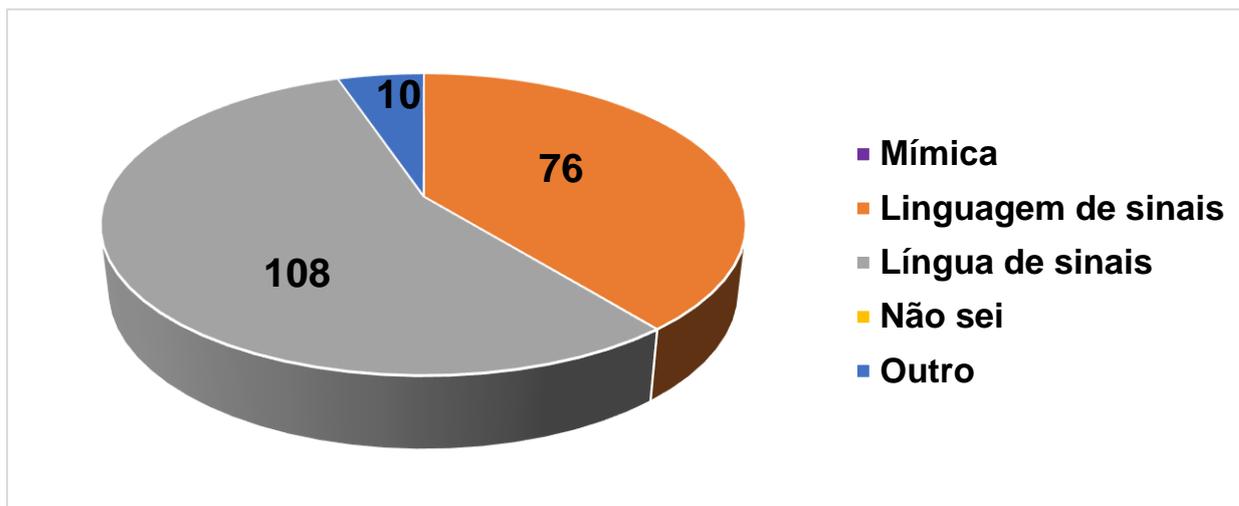


Gráfico 14: Denominação dos sinais utilizados pelos Surdos

Na questão “Os sinais (mímica/linguagem de sinais/língua de sinais...) utilizados por essas pessoas são universais?” é possível perceber, no Gráfico 15, que a resposta ficou equilibrada, ou seja, um pouco mais da metade dos educadores, 95 (48,9%) sujeitos, acredita que a Libras é universal e 86 (44,3%) sabem que a Língua é utilizada somente pelos usuários da Comunidade Surda brasileira, tendo variação entre os países. Isso reafirma que uma parte bem grande dos educadores não teve Libras como disciplina curricular em sua formação inicial e, os que tiveram, mesmo como formação complementar, não se sabe o tipo de curso, conceitos e concepções que foram adotados.

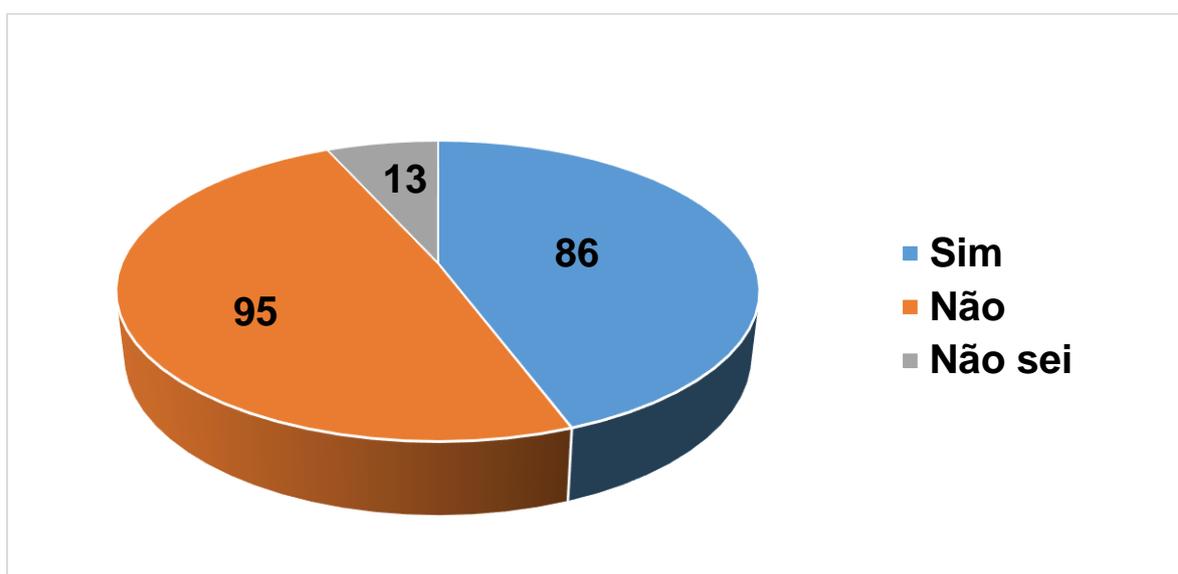


Gráfico 15: Libras é ou não universal

O Gráfico 16 demonstra uma resposta positiva de quase todos os educadores, 188 (96,9%), para a pergunta “O ‘deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo’ pode aprender a ler/escrever?”. Isso demonstra que os educadores conseguem entender o Surdo enquanto educando capaz. Possivelmente os educadores não especialistas na área de educação de Surdos não saberiam responder de que forma se dá o aprendizado desse aluno o que nos leva a pensar que os educadores não saberiam lidar com as especificidades do ensino para esses alunos Surdos da Língua Portuguesa escrita como Língua 2 nem da Libras como Língua 1, ou seja, com um ensino bilíngue.

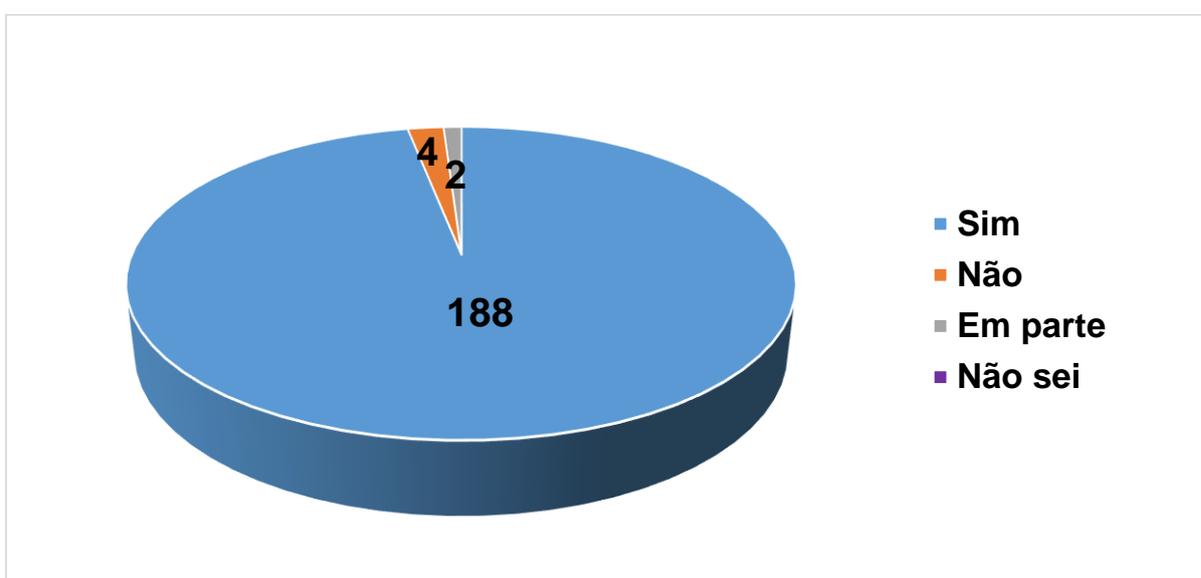


Gráfico 16: Surdo e o conhecimento da leitura/escrita

Quando questionados se “O ‘deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo’ pode tirar carta de motorista?”, 128 (65,9%) responderam que sim, entretanto 60 (30,9%) educadores afirmaram que o Surdo não pode tirar carteira de motorista, o que demonstra que ainda há educadores que não conhecem questões que ultrapassam o âmbito da escola sobre a pessoa Surda, no caso, a Cultura Surda. Identificamos aqui uma questão fundamental que pode ser discutida no contexto educacional atual quando se trata de investir em escolas que busquem o desenvolvimento do sujeito enquanto ser integral. Conhecer aspectos psicológicos, culturais e sociais, além dos educacionais, que permeiam o indivíduo aluno é fundamental e no Gráfico 17, quando identificamos que uma parte considerável dos educadores não conhecem que

possibilidades seus alunos poderão ter além da escola, nos leva a refletir sobre o tipo de formação e investimento que alunos estão tendo para tornarem-se cidadãos ativos.

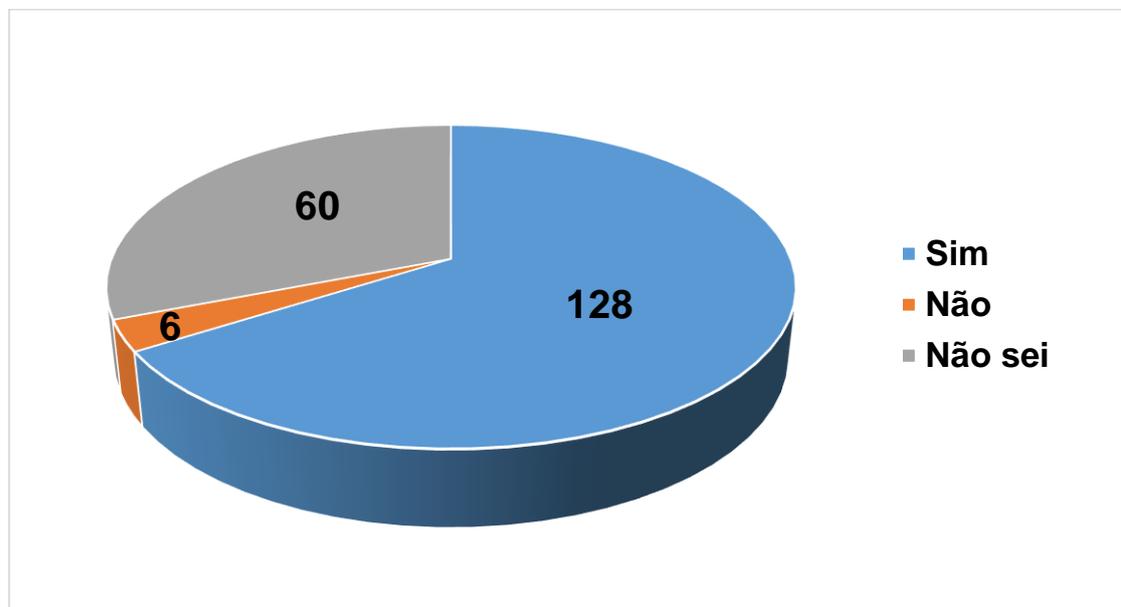


Gráfico 17: Habilitação de motorista para Surdos

Após análise de cada gráfico, buscando desenhar o perfil geral dos educadores que responderam à pesquisa, por meio do questionário, é possível perceber que a maior parte deles não é recém-ingressante na Rede Municipal e/ou Estadual de Ensino de São Paulo e nem recém-formado em seus cursos de Graduação. É possível delimitar também que grande parte desses educadores buscaram uma formação continuada em nível de Pós-graduação, principalmente em Cursos de Especialização. Grande parte dos sujeitos que responderam o questionário é professor e, dentre eles, a maioria atua do 6º ano ao Ensino Médio. Isso nos permite uma leitura mais aproximada de concepções e significados que perpassam mais o Ensino Fundamental II, onde os alunos estão na fase de construção da autoconfiança, consolidação de suas identidades e de seu papel enquanto autores de sua própria história.

É importante retomar que a grande parte dos educadores que responderam o questionário proposto conhece a legislação sobre a inclusão escolar e já teve contato direto ou indireto com alunos com deficiência na sala de aula ou na escola. A maior parte das respostas aponta que os educadores se sentem parcialmente satisfeitos tanto com o desenvolvimento dos alunos com deficiência quanto com a infraestrutura da escola para atendê-los. Entretanto, a maior parte se avalia como educador

inclusivo, questão essa que explicita significados desses educadores quanto a parcela de responsabilidade deles frente à inclusão escolar.

Se há uma satisfação do educador quanto ao seu próprio desempenho, considerando-se um educador inclusivo, mas ainda assim não há plena satisfação com o desenvolvimento do aluno ou com a infraestrutura da escola, quais seriam as possíveis dificuldades para plena satisfação ou sucesso total dos alunos com deficiência? O quanto cabe ao educador uma mudança para aumentar os níveis de satisfação? Há alguma influência das políticas públicas implantadas nesse contexto atual, que foi avaliado pelos educadores?

Neste sentido, buscando entender um pouco mais das problematizações acima, no questionário havia um espaço solicitando que o educador descrevesse os motivos que poderiam dificultar a inclusão de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento na escola comum. Pouquíssimos educadores disseram não encontrar dificuldade nenhuma para inclusão escolar de alunos com deficiência. Muitas respostas se repetiram e demonstraram as opiniões e, por trás dela, concepção dos sujeitos pesquisados. Seguem alguns itens apontados como dificuldades em vista da realização do trabalho de inclusão no cenário político-educacional atual:

- Ausência de um Projeto Político Pedagógico inclusivo
- Concepção de currículo equivocada por parte educadores
- Demora, por parte da família ou da saúde, para dar laudo médico
- Dificuldade de elaborar atividades diferenciadas
- Elevado número alunos na sala de aula
- Em prol de incluir alguns, todos os outros acabam sendo excluídos
- Aspectos que faltam para realização desse trabalho: apoio clínico e da rede de proteção; apoio técnico; conhecimento de como lidar com esses alunos; estrutura nas escolas; formação e informação; incentivo e gratificações aos educadores; material didático e específico; participação da família; preparo do professor; preparo emocional para lidar com a situação; acompanhamento e auxílio por parte da equipe gestora
- Intolerância e preconceito
- Má vontade dos profissionais
- Mais socialização e pouca aprendizagem
- Período longo do aluno na escola
- Resistência e desrespeito pelo ser humano

As respostas trouxeram itens bastante importantes para pensarmos o quanto as legislações e discussões teóricas sobre a inclusão escolar e sobre o direito de todos à educação de fato tem chegado às escolas e influenciarão nas práticas educacionais no cotidiano escolar. Itens que nos ajudam a pensar também em quanto as políticas públicas específicas sobre inclusão escolar têm refletido em mudanças pedagógicas e, principalmente, proporcionado reflexões com os educadores para que as concepções sejam discutidas.

Percebe-se que alguns itens elencados estão diretamente ligados a formação e informação sobre o tema, outros são referentes ao sistema educacional e sua organização. Se pudéssemos destrinchar os itens com os educadores, poderíamos pensar coletivamente quais deles seriam possíveis de se resolver com articulação e trabalho da própria escola, quais precisaríamos acionar outras instâncias além da escola e quais ultrapassariam as questões educacionais. Como não é possível esse encontro de todos os sujeitos que responderam o questionário, como forma de devolutiva enviei um e-mail para o e-mail de cada um dos educadores que respondeu a pesquisa com considerações gerais sobre o questionário, apresentando respostas e justificativa de acordo com a linha dessa pesquisa. Após concluída a dissertação, enviarei para todos os participantes como forma de incentivar a discussão sobre o tema e me colocarei a disposição.

4.2 Entrevistas

Após leitura das 194 respostas ao questionário virtual, fez-se contato 83 (42,7%) educadores que tiveram em algum momento contato com educandos Surdos em suas trajetórias profissionais dentro de escolas da rede pública de ensino de São Paulo. Depois de confirmar se o contato havia sido num contexto específico de escola pública, enquanto professor e em sala/turma regular e não especial ou bilíngue, foi realizada uma entrevista²⁸ com os que aceitaram participar dessa segunda parte da pesquisa, no caso, 12 (6,1%) educadores. Para efeito de apresentação dos resultados da análise, os sujeitos entrevistados serão identificados como “SUJEITO” e

²⁸ Disponível no link: <https://goo.gl/kIQ4VI>

identificados da letra A a L, de acordo com a ordem cronológica da realização das entrevistas.

No sentido de compreender melhor o contexto que o professor teve na experiência com o aluno Surdo, sabendo que a escola pertencia a Rede Municipal ou Estadual de São Paulo e que a sala/turma era regular, entendeu-se como importante saber a série/ano que o aluno Surdo estava.

SUJEITO	SÉRIE/ANO
A	8º e 9º ano (Ensino Fundamental)
B, C, D e E	7º ano (Ensino Fundamental)
F	1º estágio (Educação Infantil)
G	1º ano (Ensino Médio)
H	2º ano (Ensino Médio)
I	6º ano (Ensino Fundamental)
J	Etapa 3 (EJA)
K	2º ano (Ensino Fundamental)
L	1º ao 3º ano (Ensino Médio)

Tabela 3: SUJEITO X Série/ano do aluno Surdo

É possível observar na Tabela 3 que a maior parte dos alunos estava no Ensino Fundamental (6º a 9º ano), o que nos remete a maior parte dos professores que responderam o questionário serem desse nível de ensino. É difícil inferir se em grande escala a inclusão de alunos Surdos acontece mais a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, mas ao mesmo tempo um dado que temos de pesquisas é que a pessoa Surda demora para ser diagnosticada e, muitas vezes, isso a torna invisível nas estatísticas de primeira infância. É importante ressaltar que o SUJEITO G tinha 3 alunos Surdos na sala e o SUJEITO H tinha 5 e ora respondiam como coletivo, ora sobre um aluno específico.

Segundo os professores entrevistados, metade dos alunos estava com a idade cronológica correspondente a série de matrícula. Isso não quer dizer que necessariamente o desenvolvimento linguístico ou cognitivo desses alunos estava de acordo com a série, principalmente se o grau de perda dele fosse profundo e/ou se

seus pais fossem ouvintes. Para isso, seria necessária uma avaliação específica para sondagem dos conhecimentos do aluno.

Conforme discutido no Capítulo 1, a questão da identidade está diretamente ligada a inserção do indivíduo em determinado contexto espaço-temporal, sua convivência com pessoas nesses contextos e as concepções delas. Neste sentido, fez-se importante construir um perfil dos alunos no que diz respeito a grau de perda auditiva, uso de aparelho auditivo e/ou implante coclear, realização de leitura orofacial, oralização e uso da Libras para pensar sobre a identidade constituída. A Tabela 4 demonstra esses dados:

SUJEITO	GRAU DE PERDA	USO APARELHO	LEITURA OROFACIAL	ORALIZAÇÃO COMPREENSÍVEL	USO DE LIBRAS
A	Não ouvia nada de um lado (100%) e do outro ouvia acredito que uns 40%.	No início não usava, depois quando já estava no 9º ano passou a usar.	Sim, lia nossos lábios.	Às vezes ou na maioria das vezes.	Não usava, tentei ensinar, mas a mãe não permitiu, dizia que a menina iria regredir.
B	Que eu saiba ele não ouvia nada.	Não que eu saiba.	Sim (eu acho).	Ele tinha uma melhor comunicação com os amigos do que comigo.	Sim, mas eu quase não entendia. Eu não conseguia fazer com que ele entendesse as atividades.
C	Ouvia, mas com dificuldade.	Aparelho auditivo.	Fazia.	Falava sim, mas às vezes eram balbucios que não se podia entender.	Sim, os dois.
D	A perda era severa, mas não total. Não ouvia voz, mas alguns sons sim.	Usava aparelho auditivo.	Sim.	Não. Emitia alguns sons, mas sem articulação linguística.	Não.

SUJEITO	GRAU DE PERDA	USO APARELHO	LEITURA OROFACIAL	ORALIZAÇÃO COMPREENSÍVEL	USO DE LIBRAS
E	Não fui informada na época, mas a surdez não era profunda. Ele conseguia distinguir voz.	Usava prótese auditiva nas duas orelhas.	Na verdade, a comunicação oral era difícil, ele se sentia constrangido... muito tímido.	Sim.	Fazia mímica para complementar a comunicação e não fazia uso de Libras.
F	Ele ouvia sons (ruídos).	Sim, o implante coclear era recente.	Sim.	Ele falava "palavras-chave" (mãe, comer, sol).	Ele usava mímica, não tinha aprendido Libras.
G	Não ouviam nada.	Não usavam nada.	Dois deles sim o outro acho que não.	Entendimento oralizado não. Mas algumas atitudes ou sons para quem estava acostumado a conviver, eram compreendidos.	Usavam Libras.
H	Foram 5 alunos na mesma sala, só um deles ouviu ruídos e alguns sons.	Só um deles.	Só um dos cinco lê o lábio, mas tem dificuldades.	Não.	Sim.
I	Ouvia sons e voz.	Aparelho.	Sim.	Não.	Mais mímica.
J	Não ouvia nada. Segundo ele mesmo, sentia vibrações e virava para a origem.	Não usava nada.	Sim, era assim que ele nos entendia. E fazia isso muito bem.	Não oralizava nada.	Não.

SUJEITO	GRAU DE PERDA	USO APARELHO	LEITURA OROFACIAL	ORALIZAÇÃO COMPREENSÍVEL	USO DE LIBRAS
K	Escutava o barulho do meu apito, apenas.	Tinha aparelho para os dois ouvidos, porém não utilizava com frequência, sempre dizia que tinha perdido.	Sim, entendia muito bem o que dizíamos.	Sim, oralizava com muita dificuldade, depois de um tempo todos compreendiam o que ela queria dizer.	Utilizava de mímicas apenas.
L	Não ouvia nada.	Não, não usava.	Sim, era praticamente a única forma de comunicação, além de uma sinalização própria, pois o aluno não era “alfabetizado” (não sei se esse termo é apropriado para o caso) em Libras.	Não oralizava.	Usava mímica.

Tabela 4: SUJEITO X Perfil do aluno Surdo

Como podemos perceber nos relatos, os professores dizem que eles ouviam “ruídos, apito, sons, mas não voz”. Na perda leve e moderada, quase sempre, é possível ouvir voz e fonemas, além de vários sons, já na perda severa e profunda não se consegue mais ouvir voz, fala, fonemas. Essa identificação para o professor de uma sala comum que tenha um aluno Surdo é importante, pois ele saberá que tipo de metodologia e práticas pedagógicas utilizará com ele, inclusive se somente o uso do canal oral-auditivo como padrão de suas aulas conseguirá atingir o aluno Surdo. Percebemos também que um número razoável dos alunos utilizava recurso auditivos (aparelho ou implante coclear), o que é recorrente quando vemos alunos Surdos em turmas regulares.

Na maior parte dos casos, quando a família opta por incluir seu filho Surdo em uma escola de ouvintes, ela tende a seguir a concepção clínico-patológica, ou seja, busca recursos para tornar o filho o mais próximo possível do ouvinte. Percebe-se também, em alguns relatos das entrevistas e em algumas experiências presenciadas, que a família não investe no aprendizado da Libras, pois entende que o uso de sinais atrapalhará o desenvolvimento oral-auditivo de seus filhos.

Nas entrevistas percebemos que somente em 4 dos relatos os Surdos eram usuários da Libras. A tentativa de desenvolver a leitura orofacial e o treinamento oral nos indivíduos Surdos atende a concepção e escolhas adotadas pela família. Entretanto, para desenvolver essas técnicas, é necessário para os Surdos que não conseguem ouvir vozes, façam acompanhamento frequente com fonoaudiólogas, pois somente a escola não proporcionará o desenvolvimento dessas habilidades, pois isso não é função educacional e sim da área da fonoaudiologia.

Questionamos aos entrevistados se havia presença de Tradutor Intérprete de Libras em suas aulas ou se eles ministravam as aulas sem esse apoio. Dos 12 professores, 8 não tinham apoio desse profissional e ministravam as aulas sozinhos, 3 tinham apoio do profissional que atuava como apoio do aluno, mas nem sempre parceiro do professor.

Uma outra questão importante para complementar a identificação do perfil do aluno atendido por esses professores, foi sobre os pais ou responsáveis dos alunos serem Surdos ou ouvintes e, nas respostas, identificamos que 10 eram ouvintes, 1 das entrevistadas não sabia informar e 1 era filho de Surdos. Isso nos faz compreender um pouco do motivo dos alunos, nesta etapa escolar, não serem usuários de Libras e da própria opção da família.

Um dos itens da entrevista foi a questão da comunicação do aluno Surdo em sala com seus colegas, pois sabemos como é fundamental o diálogo e intercâmbio de ideias, conhecimento e cultura entre colegas. Obtivemos as seguintes respostas representadas na Tabela 5:

SUJEITO	RESPOSTAS
A	Falavam sempre muito alto para que ela pudesse entender.
B	Por Libras e mímicas.
C	Falando bem alto e prestando bastante atenção na hora de ele falar algo.
D	Gestualmente.
E	Os colegas se comunicavam oralmente.
F	Os colegas conversavam com ele e utilizavam gestos.
G	Na época utilizavam mímicas.
H	Tentam fazer sinais, alguns usam Libras.
I	O ignoravam.
J	Quase que normalmente, cuidando para ficar de frente para ele.
K	Com gestos e pedíamos que falassem olhando para ela.
L	Mímica ou escrita.

Tabela 5: SUJEITO X Diálogo entre a turma e aluno Surdo

Percebe-se uma baixa interação entre os colegas apesar do esforço demonstrado pelas partes envolvidas e, nos casos de interação, parece que não era possível muito aprofundamento de comunicação por não haver compartilhamento de língua entre eles. Mais do que a aprendizagem do conhecimento escolar, no contexto educacional o sujeito desenvolve-se enquanto indivíduo integral, fazendo amigos, ampliando seus olhares, criando e revendo seus conceitos de mundo, mas nos relatos citados, não conseguimos enxergar essa real interação de forma que houvesse possibilidade desse desenvolvimento integral para o aluno Surdo. A falha na interação com o outro influencia diretamente na constituição de um sujeito e de uma identidade.

Dando foco mais na aula, uma das perguntas foi “A aula que você dava pra ele tinha que ser diferente? Quais adaptações que você lembra ter feito no currículo, na sala, espaço físico, nas atividades ou em alguma outra coisa?”. Para melhor visualizar as respostas, as separamos em SUJEITOS que não fizeram adaptações (Tabela 6) e SUJEITOS que realizaram algum tipo de adaptação (Tabela 7):

SUJEITOS QUE NÃO FIZERAM ADAPTAÇÕES

SUJEITO B: Eu era professora orientadora da sala de leitura. Eu não sabia que eles não entendem a Língua Portuguesa como nós. Portanto, no começo houve boa vontade de ambas as partes em se entender, depois vimos que não conseguíamos resultados. Como eram 40 minutos de aula, com 35 alunos, um aluno começou a me ajudar a traduzir para ele a lição, o aluno surdo perdeu o interesse e me senti frustrada por não poder colaborar em nada.

SUJEITO D: Na época (início dos anos 90), não fazia adaptações. Tanto a aluna quanto sua mãe não aceitavam muito a situação. Além disso, eu não tinha formação para isso e a instituição não oferecia recursos.

Tabela 6: SUJEITO X Sem adaptações nas aulas

SUJEITOS QUE REALIZARAM ALGUM TIPO DE ADAPTAÇÃO

SUJEITO A: Essa aluna além de ter dificuldade em ouvir, também tinha problemas na visão, o caderno era com linhas mais largas e espaçadas, as provas tinham que ser tamanho 24 de fonte. Quanto a audição, sentava sempre na primeira carteira e havia uma professora que a presenteou com um gravador pequeno e, assim, ela ouvia nossas aulas em casa também.

SUJEITO C: Estabelecendo uma parceria com a intérprete foi muito tranquilo o trabalho. As atividades eram as mesmas. Depois de dar explicações e comandas para a turma, me dirigia à carteira dele e me certificava de que ele estava entendendo tudo. Em algumas situações percebia que a atuação da intérprete tornava tudo mais simples. A proximidade que havia entre nós três fazia muita diferença.

SUJEITO E: O atendimento era diferenciado: enquanto os outros alunos faziam alguma atividade ele era atendido particularmente. A adaptação do conteúdo não existiu e o oferecimento do conteúdo e de atividades era acompanhado individualmente.

SUJEITO F: Eu explicava a atividade para todas as crianças e para ele individualmente. A criança realizava as atividades normalmente, estabelecia relação entre número – quantidade, ele aprendeu na escola a escrever e reconhecer o próprio nome, as letras e os números. Depois da roda de história, ele solicitava o livro para ver sozinho, não gostava de ser interrompido.

SUJEITO G: Conteúdo normal, pois a intérprete passava a eles. Algumas atividades ou provas eram diferenciadas (geralmente de múltipla escolha)

SUJEITO H: Algumas sim, principalmente as avaliações, eram feitas preferencialmente com testes e com uso de imagens, mas essa orientação os professores tiveram da intérprete de Libras.

SUJEITO I: Infelizmente quase nada para auxiliar, mas falava direta e pausadamente e como a aula era de informática, ou seja, do agrado de todos, conseguia até uma amiguinha que se dispunha ser o par.

SUJEITO J: Ele faltava muito, mas quando vinha, eu me policiava para falar de frente pra ele, o que era difícil naquela época. Ele era alfabetizado e as atividades dele não se diferenciava muito dos demais.

SUJEITO K: Não, não eram necessárias adaptações, somente tudo que falávamos era olhando para ela.

SUJEITO L: Embora ele fizesse a leitura facial, era necessário deixá-lo na frente e sempre colocar os conceitos na louça, normalmente palavras-chave. E sempre apontando para imagens e palavras necessárias para a compreensão de certos conceitos em biologia, minha área.

Tabela 7: SUJEITO X Adaptações nas aulas

Como podemos observar, o SUJEITO B e o D não fizeram nenhum tipo de adaptação. Já os demais sujeitos adaptaram, em algum momento, suas aulas e o currículo. O SUJEITO A realizou adaptação de material e, pelo relato, o aluno era Surdocego²⁹. Já os SUJEITOS C, E e F fizeram adaptações no atendimento do aluno, pois sempre retomavam a explicação ou comanda individualmente após ter falado com todos os alunos. Os SUJEITOS G e H adaptaram atividades e avaliações tornando-as mais visuais aos alunos. Finalizando, os SUJEITOS I, J, K e L preocuparam-se em adaptar o modo de falar, fazendo-o de forma lenta e pausada.

²⁹ A surdocegueira é a associação da Surdez e da deficiência visual, em variados graus.

Após conhecer um pouco das adaptações dos professores, a pergunta foi sobre o desenvolvimento dos alunos Surdos. As respostas permitiram identificar o sentido de desenvolvimento global desses alunos para esses professores, incluindo conhecimento do conteúdo, relacionamento e outras questões que achassem pertinentes.

SUJEITO	RESPOSTAS
A	Se relacionava muito bem com todos. Os colegas de sala a tratavam com muito carinho e atenção, ela acompanhava bem as aulas.
B	Não consegui avaliar. Fiquei apenas um ano com ele. Não consegui, infelizmente.
C	Aprendizagem equivalente a dos outros alunos da sala e relacionamento muito bom com todos da turma.
D	Em termos de aprendizagem o desenvolvimento não foi satisfatório. Em termos de relacionamento e convivência atingimos alguns avanços, mas poucos. Havia muita resistência: a aluna era mais velha que o restante da turma e não aceitava suas dificuldades. Eu não sabia lidar bem com a situação.
E	Havia dificuldade de relacionamento, ele era muito tímido, mas a aprendizagem se deu de forma satisfatória (ele conseguiu até pronunciar pequenas frases em Inglês, minha disciplina.
F	Na escola de Educação Infantil, não tivemos problemas, mas se tivesse um intérprete ou se eu soubesse Libras a comunicação seria melhor, com certeza.
G	O relacionamento com os colegas era ótimo, todos procuravam ajudar. Na aprendizagem sempre estavam, digamos, na média da sala, além de ter algumas adaptações para poder obter um resultado. Percebia-se o interesse deles em serem participativos.

SUJEITO	RESPOSTAS
H	Com questão ao relacionamento melhorou, na aprendizagem um deles avançou mais que os outros quatro. Um deles não avançou e nem ficou completamente alfabetizado.
I	Acho que foi bastante positivo.
J	Ele se dava muito bem com os colegas de um grupo que era o mais agitado da sala. Ele trabalhava fora e por isso faltava muito. Desistiu antes do final do ano, alegando aumento de trabalho, mas ele poderia ser aprovado em termos de aprendizagem.
K	Como outro aluno qualquer. Não fiz nenhuma avaliação diferente porque nas aulas de Educação Física não precisa de mudanças.
L	Ele não tinha problemas em nenhuma avaliação escrita, ele compreendia bem os conceitos e era capaz de utilizar a língua escrita. Não tinha problema de relacionamentos com os demais alunos e isso era nítido ao observar a sala durante os 3 anos que ele foi meu aluno. Algumas atividades orais como debates e seminários, ele era avaliado pelo processo no geral, desde a pesquisa a discussões, nas quais ele se comunicava de forma escrita.

Tabela 8: SUJEITO X Desenvolvimento global do aluno Surdo

Com exceção do SUJEITO B que não conseguiu avaliar o aluno, os demais SUJEITOS, conforme Tabela 8, encontraram pontos de avanço no desenvolvimento em seus alunos. Alguns focaram nos progressos acadêmicos, como o SUJEITO C, E, F, G, K e L, outros na questão de relacionamento do aluno com a turma, conforme SUJEITO D e H. O SUJEITO J informou da desistência do educando antes da conclusão dos estudos.

É interessante perceber que na visão dos professores, houve resultado nos investimentos feitos nas escolas, mas nenhum deles faz relato de sucesso total ou de desenvolvimento plenamente satisfatório. Neste sentido, foi solicitado que o professor olhasse para essa experiência e descrevesse quais sentimentos teve enquanto

educador de um aluno Surdo incluído em uma turma regular. As respostas foram divididas em dois blocos: os professores que tiveram sensações positivas (Tabela 9) e os que tiveram sensações negativas (Tabela 10).

SUJEITOS QUE TIVERAM SENSações POSITIVAS

SUJEITO C: Sentimento de trabalho feito, e com a mesma atenção que todos os alunos merecem. Pensei que seria algo muito difícil, mas a parceria foi decisiva.

SUJEITO E: Mesmo não tendo a estrutura e o conhecimento sobre o assunto na época, sentia muita angústia neste atendimento e já ansiava por conhecimento a respeito. Havia também a falta de trabalho conjunto dos pares e dos gestores.

SUJEITO F: Um grande desafio, uma experiência muito gratificante que recordo até hoje. Faz 7 anos que trabalhei com o aluno surdo e lembro até hoje.

SUJEITO J: O primeiro contato foi de apreensão, mas em seguida os colegas dele me deram as orientações de que ele entendia tudo e foi tranquilo. Até me sentia bem tendo um aluno “diferente” na sala e ele não era a minha maior dificuldade com aprendizagem.

SUJEITO L: Senti-me desafiado, pois nunca tive contato com deficientes auditivos e no início me assustei, mas percebi que o preconceito estava mais em mim. Os outros alunos já tinham uma convivência legal, pois alguns já estavam juntos com esse aluno desde o Fundamental I, então me permiti perguntar aos colegas como os professores do Fundamental trabalhavam com ele e aos poucos eu já era capaz de me comunicar e avaliar.

Tabela 9: SUJEITO X Avaliação positiva da experiência

SUJEITOS QUE TIVERAM SENSações NEGATIVAS

SUJEITO A: Sentia que poderia fazer algo mais por ela, além da aprendizagem educativa... porém a mãe não gostava quando fazíamos trabalhos diferenciados com a filha. Não a deixava ir em excursões e até mesmo festas na escola. Enfim, particularmente acho que poderia ter feito mais.

SUJEITO B: Eu me senti mal por não poder ajudá-lo. Eu já fui tradutora para deficiência visual, escrevo em braile. Tive aulas de Libras, mas não consegui aprender. Frustração é a palavra correta pois deixei de atender um aluno por falta de diálogo.

SUJEITO D: Impotência.

SUJEITO G: Bem, na época que eu estava iniciando, fiquei assustada e insegura, mas a intérprete me ajudava muito.

SUJEITO H: Me senti muito incapaz de ajudá-lo. Fico triste por ter pouco conhecimento de como ajudá-lo e não há na escola nenhum profissional que esteja apto para explicar a mim e aos outros professores o que fazer.

SUJEITO I: Me senti ineficiente.

SUJEITO K: Muita dificuldade no início, principalmente, porque além da surdez a aluna era muito indisciplinada e tinha uma vida muito difícil, pois moravam em uma favela.

Tabela 10: SUJEITO X Avaliação negativa da experiência

As descrições ficaram equilibradas entre sensações positivas e negativas, sendo 5 da primeira e 7 da segunda. Essas sensações resultaram de experiências que apesar de serem parecidas pelo contexto, impactam de forma diferente e causa sensações diferentes, por vezes até opostas.

Após esse momento que os professores revisitaram as sensações que sentiram ao longo da experiência que tiveram, solicitamos que eles resumissem a experiência em aspectos positivos e negativos da inclusão educacional desse aluno Surdo, apresentados na Tabela 11:

SUJEITO	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
A	Todo e qualquer desafio é estimulante para qualquer bom profissional, há quem não goste das diferenças. Eu me senti no dever em fazer uma pós-graduação para entender e acolher melhor essas crianças que têm todo o direito em estudar como qualquer outra.	Infelizmente necessitamos de mais recursos para lidar com crianças e adolescente tão especiais. Às vezes falta até folha de sulfite, quiçá algum material mais específico.
B	Ele convive com crianças da mesma faixa etária e as crianças aprendem a respeitar o próximo.	Faltou orientação para mim. Coordenação, pais, ninguém me orientou, informou ou ajudou. De

SUJEITO	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
		repente, me vi com um aluno surdo, achei que eu poderia me comunicar com ele e no fim, com o passar do tempo percebi que isso não aconteceu.
C	A interação da turma com uma situação diferente, a interação do aluno surdo e parceria entre todos os envolvidos, desde os alunos até os gestores.	Nenhum.
D	A convivência em turma regular propicia o desenvolvimento humano e solidário de todos.	Sem recursos e formação, os ganhos são inferiores às potencialidades.
E	Ele se desenvolveu em todos os sentidos com a convivência com os colegas e professores apesar de não contar com atividades, discurso e atendimento em geral por parte dos meus colegas professores. Não percebi discriminação e sim, inação do corpo docente.	Não havia conhecimento sobre inclusão, a época era de integração de pouquíssimos.
F	A interação com as outras crianças é um fator positivo.	Falta de comunicação pela Língua de Sinais (Libras).
G	A participação ou interação de outros alunos no sentido de ajudá-los ou mesmo de socializá-los.	Não temos ajudante/intérprete e suporte para saber trabalhar com essa problemática e nem fomos formados para trabalhar com as dificuldades que uma inclusão apresenta.

SUJEITO	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
H	Nenhum.	Na realidade, os alunos estão pouco incluídos na sala, eles interagem entre eles e pouco com os outros, não vejo avanços reais no aprendizado.
I	Foi um aprendizado para todos, para os alunos conviverem com a diversidade e aprenderem a se comunicar informalmente; Para o menino, conhecer todo um mundo além da sua casa; Para mim, acho que todas citadas acima.	Negativo mesmo, acho que nada, mas gostaria de ter sido preparada para melhor atender.
J	Ele tem direito e pode estar com os colegas, portanto, cumpriu seu papel abrindo caminhos para algo que mais tarde viria como um projeto mais generalizado.	Ele só foi aceito porque não demandava maiores dificuldades para a escola.
K	Nenhum.	A falta de aprendizado de Libras para essa aluna, apesar de ter acompanhamento da sala SAAI – Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.
L	A socialização, o aprendizado em si, dele e meu, o cumprimento de um direito.	Falta de um intérprete. A Libras é uma língua e, como tal, é aprendida. Uma alfabetização em Libras do aluno. Eu tive uma boa experiência, mas alguns colegas não conseguiam se comunicar, então é necessário que haja formação dos docentes e maior interação entre o professor da sala comum e um professor

		especializado das salas de recurso (Estado) ou SAAI (Prefeitura).
--	--	---

Tabela 11: SUJEITO X Aspectos positivos e negativos

Pudemos observar que os aspectos positivos variaram entre a questão da aprendizagem dos próprios profissionais em relação a questão da inclusão ou de lidar com um aluno Surdo, além da questão de socialização do aluno com os demais colegas ouvintes. Quanto aos aspectos negativos, é possível perceber que a maioria se remeteu a falta de formação e de apoio para lidar com a situação. Neste sentido, ficou possível compreender melhor as sensações na questão anterior, pois os professores conseguiram transpor seus sentimentos em aspectos objetivos e, mais do que isso, puderam encontrar aspectos positivos e negativos na experiência vivida.

No último momento da entrevista, foi aberto espaço para alguma consideração sobre a experiência com a inclusão de aluno Surdo na sala comum. O SUJEITO F não quis fazer considerações, porém os demais SUJEITOS quiseram se colocar, conforme Tabela 12:

SUJEITO	CONSIDERAÇÕES
A	Penso que poderia haver mais investimentos para essas crianças, materiais apropriados e de apoio à sala de aula. E também cursos de extensão ou pós-graduação para que o professor tivesse um melhor preparo para lidar com essas diferenças.
B	Acho excelente essa pesquisa, pois tive a oportunidade de expor o que eu senti como educadora.
C	Foi uma experiência muito positiva, os obstáculos enfrentados foram vencidos com parceria. Neste caso, fiquei receosa por não conhecer Libras, mas a intérprete era uma grande parceira. Preciso dizer que era a EE Barão Homem de Mello, escola em que se concentram intérpretes que podem acompanhar os alunos surdos, que na grande maioria vindos da EMEBS Mario Pereira Bicudo.

SUJEITO	CONSIDERAÇÕES
D	A inclusão, por pior que tenha sido em termos de ausência de recursos, más condições de trabalho e formação do profissional deficitária foi válida, pois não excluiu a aluna.
E	Este fato aconteceu na década de 80 (ano 1989), quando ainda se começava a tatear a questão da inclusão. A sensibilidade dos educadores ainda estava sendo construída.
F	Não fez considerações
G	Desculpe, mas já faz algum tempo e para eu tecer comentários mais precisos eu deveria ter documentos e lembranças concisas. Apenas gostaria de deixar registrado que hoje o suporte para profissionais que não possuem essa habilitação é zero.
H	Entre os anos de 2002 e 2003 trabalhei em uma escola no interior, também escola pública, onde os alunos surdos eram alfabetizados em Libras e em Português. Esses alunos também eram ensinados a fazer a leitura labial. A partir disso eram inseridos na escola, em diferentes séries e tinham aprendizado normal, ou até acima da média dos outros e se integravam completamente a sala de aula. Os alunos de hoje chegam ao ensino médio sem saber ler português, apresentam muitas dificuldades de interação com os outros alunos. Não consigo avaliar se os alunos da minha escola têm outros comprometimentos mentais, mas parece que sim e, estando todos na mesma sala, são tratados da mesma maneira. Talvez isso acabe prejudicando os que tem mais capacidade de aprendizagem.
I	No começo foi assustador, mas acho q todos nós nos saímos muito bem.
J	Esse aluno era alfabetizado e eu não me lembro exatamente qual era o caso dele, o que o levou à surdez, quais as condições da família. Ainda acho que chegaremos no chamado currículo aberto o suficiente para abarcar as diferenças e condições para a aprendizagem de todos.

SUJEITO	CONSIDERAÇÕES
	Nesse caso, os professores serão formados em Libras no básico de sua graduação, possibilitando o uso de mais de uma língua na escola, inclusive com os demais alunos.
K	Foi uma experiência única onde no começo tive dificuldade, porém gratificante porque a aluna me esperava pra aulas de Educação Física depois de um tempo de brigas com ela.
L	A experiência foi fantástica, aprendi muito e acredito que ele também, mas para que isso fosse possível, foi necessário romper paradigmas e preconceitos sobre a surdez ou qualquer outra deficiência.

Tabela 12: SUJEITO X Considerações

Os comentários reforçaram o que cada SUJEITO foi trazendo ao longo da entrevista, retomando assim suas lembranças sobre a experiência e, principalmente, seus ressignificando seu papel enquanto professores.

Após análise de cada questão da entrevista, é possível perceber que durante todas as respostas, os SUJEITOS foram explicitando concepções sobre vários conceitos e questões. A ideia da inclusão de alunos com deficiência é algo que foi ora trazida como avanço, aspecto positivo e de crescimento para todos os envolvidos e ora como desrespeito ao direito de uns ou de outros. Sobre a formação dos professores, alguns professores trouxeram à tona sua opinião de que há falta de formação continuada e, além disso, expressaram-se sobre a disponibilidade da escola, professores e gestores para lidar com a inclusão escolar, ratificando a importância do trabalho coletivo e da parceria dentro da escola. Sobre o Surdo especificamente, poucos dos SUJEITOS demonstraram conhecimento aprofundado sobre quais seriam as práticas mais adequadas, o papel do professor, materiais específicos ou outras necessidades para um desenvolvimento mais satisfatório dos alunos Surdos enquanto sujeitos.

Algumas reflexões e questionamentos perpassam a entrevista: se o aluno Surdo é visto como igual entre os alunos deficientes, ou seja, se a surdez é só ais um tipo de deficiência, seria possível igualar também os alunos com e sem deficiência?

Quais seriam os reais fatores que dificultaram a inclusão: gestão, família, condição do aluno ou professor? Os investimentos feitos pelos professores aos alunos Surdos foram os mesmos feitos aos alunos ouvintes? Será que os alunos Surdos sentiram-se respeitados enquanto sujeitos? Será que foram dadas possibilidades e condições para que eles se formassem enquanto cidadãos? O quanto essas experiências de inclusão ajudaram os alunos Surdos e ouvintes, bem como os professores? Será que nessas experiências existiu o respeito ao direito do sujeito em ser Surdo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa, no caso esta Dissertação intitulada “A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: Direito garantido ou reprimido?”, ao contrário do que nos remete a ideia de finalizar, é dar início a uma enorme gama de possibilidades de discussão sobre o tema, diante dos desdobramentos das análises e surgimento de novas questões e problematizações.

Há uma relevância ao trazer esse assunto para uma discussão acadêmica no sentido de reconhecer a importância do respeito ao desenvolvimento do sujeito Surdo enquanto ser pertencente a um contexto sócio-histórico-social. Com a consolidação das políticas de inclusão no âmbito da educação houve cada vez mais a tentativa de universalizar as características dos educandos e, ao invés da garantia do direito pleno à educação, o sujeito Surdo foi se sentindo menos atendido em suas diferenças.

Tendo como problema de pesquisa a complexa relação entre a inclusão educacional do Surdo na escola comum e a falta de garantia de seu direito pleno de ser Sujeito Surdo, esta pesquisa buscou desenvolver uma discussão teórica que apresentasse quem é o sujeito Surdo que estamos falando e trouxe nessa discussão uma concepção sócioantropológica onde o sujeito Surdo deve ser respeitado em sua diferença, em sua Cultura Surda, em sua Língua (Língua Brasileira de Sinais - Libras) e em todos os outros aspectos que o torna Ser.

Foi de extrema importância retomar a questão do direito à educação, com respaldo em documentos que são base para construção de políticas públicas, ações e movimentos do Brasil. Nesta retomada buscamos trazer a questão da educação como direito indiscutível para todos, da educação inclusiva como perspectiva de buscar equidade de oportunidades de acesso a todo e qualquer aluno e a educação bilíngue para Surdos como uma proposta adequada que atende as diferenças do Surdo enquanto sujeito e considera suas especificidades e forma única de estar no mundo. Muitas das citações e apontamentos realizados tinham como embasamento autores Surdos que, mais do que ninguém, podem fazer a defesa à uma pedagogia diferente para o Surdo com propriedade e convicção de poder falar de um lugar que só eles enquanto Surdos vivenciam.

Nestas reflexões finais reportando-nos as discussões teóricas e análises dos dados da pesquisa de campo, obtidos tanto com o questionário quanto pelas

entrevistas, cabe destacar aspectos que assumem relevância para este processo investigativo. No mapeamento do questionário, pudemos perceber que algumas questões da educação inclusiva são conhecidas pela maioria dos educadores, assim como questões que perpassam pela constituição do sujeito Surdo. Identificamos que essas informações que surgem dos discursos dos educadores não são levadas em conta no cotidiano escolas, principalmente quando professores se deparam com alunos Surdos em suas turmas regulares em escolas comuns da rede pública Municipal ou Estadual de São Paulo e não sabem como lidar com a situação, como pudemos constatar nas entrevistas.

Concluimos, portanto, que conhecer questões pontuais da educação inclusiva ou do sujeito Surdo não garante uma mudança profissional de forma que haja práticas inclusivas que considerem, de fato, a diferença do Surdo, conseguindo formá-lo enquanto sujeito. Mais da metade dos relatos demonstra que os professores se sentiram impotentes, incapazes e malformados para lidar com a situação da inclusão de Surdos nas escolas comuns. É necessário complementar também que o Povo Surdo, por meio de relatos de experiências educacionais vividas e de documentos produzidos para respaldar lutas em prol das causas do Movimento Surdo não reconhece a inclusão escolar como um meio propício para um desenvolvimento satisfatório e adequado dos Surdos enquanto sujeito e cidadão ativo.

Ao analisar criticamente a política de inclusão educacional vigente, ao longo dessa pesquisa, foi possível verificar que a inclusão educacional de sujeitos Surdos em escolas comuns não garante um contexto onde a comunidade escolar tenha estrutura, formação e competência para lidar com as especificidades do Surdo e estabelecer práticas para efetivação da relação dialética entre igualdade e diferença, caracterizando-se assim, a inclusão como uma condição de repressão dos direitos do sujeito Surdo.

Alguns questionamentos sempre não de fazer parte dos estudos, discussões, movimentos e ações quando o assunto for educação – e não devem ser desconsiderados jamais quando se tratar da educação de Surdos: O quanto se quer sujeitos autores de sua própria história? Quem está disposto a mudar em busca do bem comum? Quando a inclusão torna-se exclusão? Quem é o outro? E se o sujeito desconsiderado fosse eu? Vale a pena a luta?

Dessa maneira, enquanto pesquisadora integrante da Comunidade Surda, considero fundamental manter esse tema em pauta enquanto houver repressão de direitos dos sujeitos Surdos e acredito que deve haver uma persistência investigativa para alicerçar lutas no âmbito da sociedade civil e política. Mais do que necessário, é essencial que seja incentivado o protagonismo do sujeito Surdo nos assuntos relacionados ao Povo Surdo para que assim, haja um movimento em busca de uma educação de qualidade que considere o Surdo como sujeito de Direitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Censo Demográfico**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. v. 1; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- _____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Lei da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2002.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- _____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.
- _____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**. Edição Especial, p. 71-92, n. 2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve História dos Surdos no Mundo**. Carcavelos: SurdUniverso, 2007.

CASALI, Alípio Márcio Dias. Educação pública: desafios à avaliação. In: SÃO PAULO. **Magistério**. Secretaria Municipal de Educação, n. 4. São Paulo: SME/DOT, 2015.

COUTO, Mia. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, Cassiano Elek. **Pensar a cultura**. Série Fronteira do pensamento. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

DORZIAT, Ana (org). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIBURGO. **Declaração de Friburgo**. Os Direitos Culturais, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed., 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KAMILOS, Karla Luiz. **A visão do educador sobre a inclusão educacional do Surdo no ensino da rede pública da prefeitura**: um estudo de caso com profissionais que atuam na escola. 142p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LIOSA, Mario Vargas. Breve discurso sobre a cultura. In: MACHADO, Cassiano Elek. **Pensar a cultura**. Série Fronteira do pensamento. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Políticas Públicas de Inclusão**: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 156 p. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, Gladis; SOUZA, Regina Maria de. Política Inclusiva e Acesso ao Ensino Público: resistência e espaço de negociação. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Ano 7, Volume 7. Setembro, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 164 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **Escolas Especiais para Surdos e seus Professores**: análises e discussões. Monografia (Especialização em Educação). Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. São Paulo, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Gramática do Tempo para Uma Nova Cultura Política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Direitos humanos, o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**. n. 2, p. 10-18, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Angélica Bronzatto P.; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; Zanolli, Maria de Lurdes. Surdez: da suspeita ao encaminhamento. **Revista Paulista de Pediatria** (Impresso). v. 30, p. 257-262, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Barcelona, de 6 a 9 de Junho de 1996.

VIEIRA, Maria Inês da Silva. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes**. 132 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Iólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE A

Exemplificações dos Parâmetros de Libras – Língua Brasileira de Sinais

→ Configuração das mãos:

Observando na figura 9 o sinal de “avião”, podemos perceber que está sendo utilizada a Configuração de Mão nº 4 (Figura 6).



Figura 9: Sinal de “avião”- Imagem do aplicativo Hand Talk

De modo diferenciado observamos que na figura 10, o sinal de “nome” utiliza a Configuração de Mão nº 33 (Figura 6).



Figura 10: Sinal de “nome”- Imagem do aplicativo Hand Talk

Para escrever o nome “Mara” utiliza-se cada letra do Alfabeto Digital (M – A – R – A), conforme figura abaixo:



Figura 11: Digitação do nome “MARA” - Imagem do aplicativo Hand Talk

→ Localização:

Podemos perceber por meio das representações acima que apesar da Configuração de Mão ser a mesma (nº 4 – Figura 6), o local do sinal em que ela é feita modifica seu significado. Quando feito na orelha, significa “telefonar” (Figura 12a); se feito no queixo com a mão invertida torna-se “desculpar” (Figura 12b); se feito no queixo com a mão de lado, significa “exemplo” (Figura 12c).

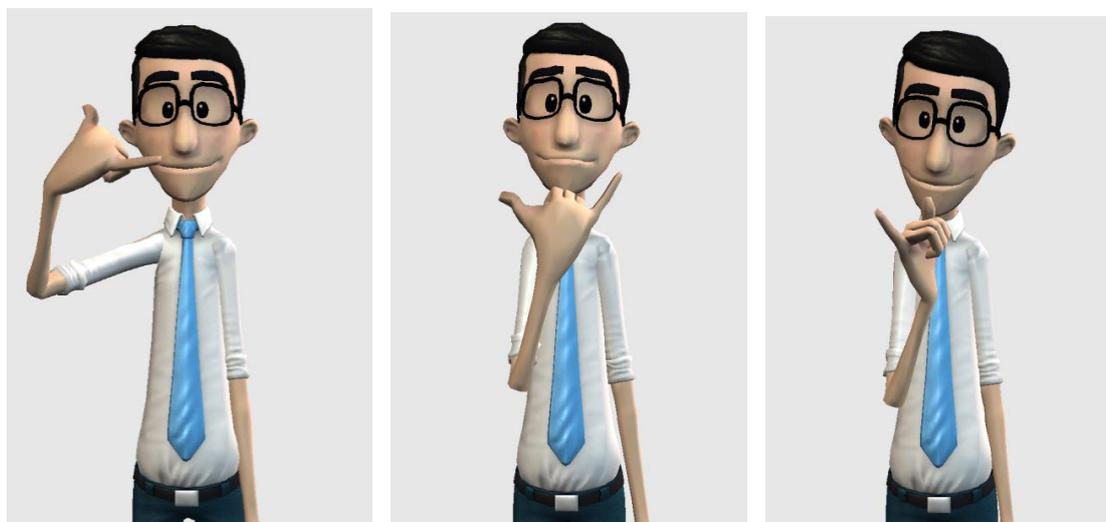


Figura 12: a) Sinal de “telefonar”; b) Sinal de “desculpar”; c) Sinal de “exemplo”
Imagens do aplicativo Hand Talk

→ Movimento:

Quando fazemos o sinal de “paz” (Figura 13) e de “pizza” (Figura 14), podemos perceber que a Configuração de Mão é a mesma (nº 50 – Figura 6), mas o movimento modifica o significado. O sinal de “paz”, com as duas mãos ao mesmo tempo, se faz uma onda de cima para baixo. Já o sinal de “pizza”, as duas mãos fazem um semicírculo partindo da frente e encontrando-se no corpo.

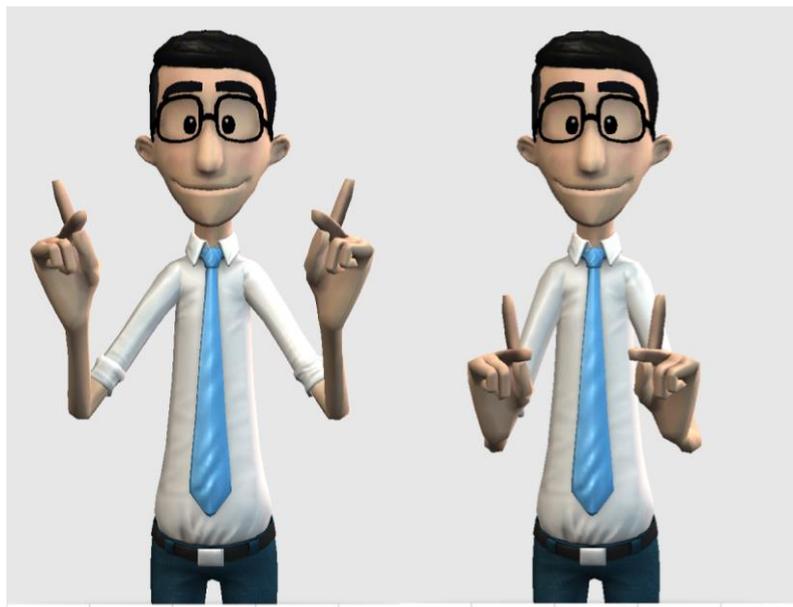


Figura 13: Sinal de “paz” - Imagens do aplicativo Hand Talk

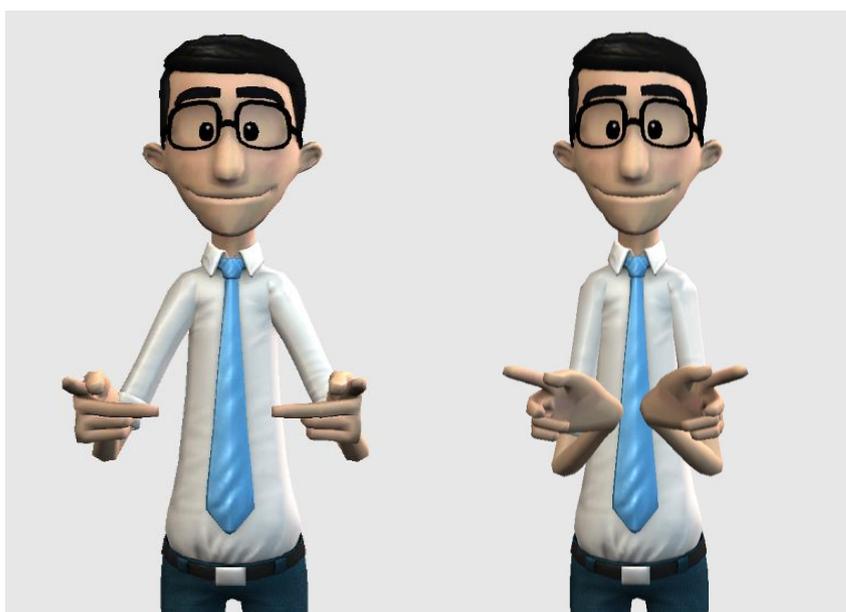


Figura 14: Sinal de “pizza” - Imagens do aplicativo Hand Talk

→ Orientação das palmas das mãos:

Conforme observado, quando fazemos o sinal de “ajudar” temos duas maneiras: “eu ajudo você” (Figura 15a), quando a palma da mão está para frente e “você me ajuda” (Figura 15b) quando a palma da mão está virada para o corpo.

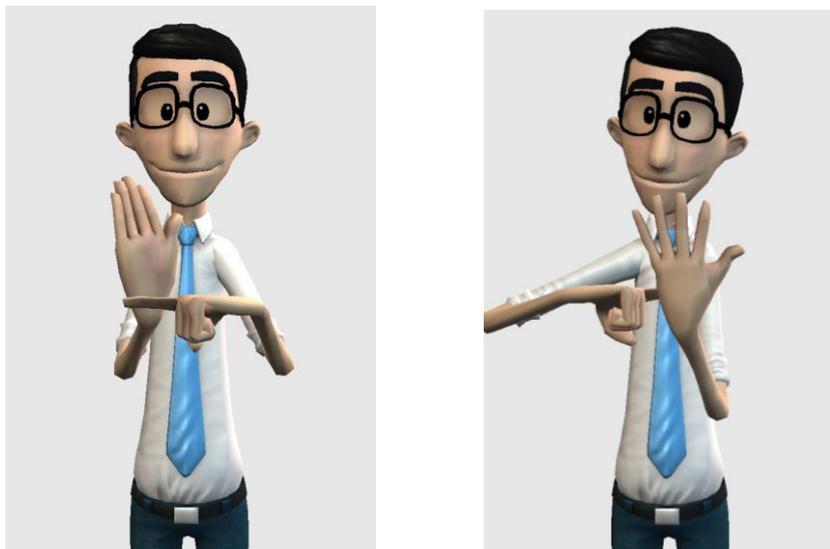


Figura 15: a) Sinal de “eu ajudo você” b) Sinal de “você me ajuda”
Imagens do aplicativo Hand Talk

→ Traços não manuais:

Como podemos observar nas figuras a seguir, há uma expressão de alegria para sinalizar “feliz” (Figura 16a), enquanto para o sinal de “triste” (Figura 16b) há uma expressão correspondente.



Figura 16: a) Sinal de “feliz” b) Sinal de “triste”
Imagens do aplicativo Hand Talk

APÊNDICE B

Questionário Virtual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado educador(a),

Você está convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: quando a inclusão vira exclusão?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mara Lopes Figueira de Ruzza, mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito Surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos.

Na sua participação você precisará responder algumas perguntas de múltipla escolha no Google Drive. Solicito a manifestação em participar da pesquisa em acordo a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao fim do questionário. No caso de aceite, basta clicar no item “sim”.

Em nenhum momento você terá seu nome revelado. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em publicações acadêmicas, porém sua identidade não será revelada, mantendo-se o anonimato.

Esclareço ainda que você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Reafirmo que você é livre para não aceitar ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Mara Lopes Figueira de Ruzza, através do email mara.ruzza@hotmail.com ou celular 99905-8234.

São Paulo, 2016.

Você aceita participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

DADOS PESSOAIS:

- 1) Nome completo:
- 2) CPF:
- 3) Email:
- 4) Data de nascimento:

FORMAÇÃO:

- 1) Ensino Médio:
 - () Regular
 - () Técnico
- 2) Caso o Ensino Médio tenha sido técnico, qual a área cursada?
 - () Magistério
 - () Química
 - () Edificações
 - () Outro _____
- 3) Curso de Graduação:
 - () Pedagogia
 - () História
 - () Letras
 - () Matemática
 - () Geografia
 - () Ciências
 - () Educação Física
 - () Artes
 - () Outro: _____
- 4) Ano de conclusão da Graduação:
- 5) Caso tenha feito um segundo curso de Graduação, assinale a seguir:
 - () Pedagogia
 - () História
 - () Letras
 - () Matemática
 - () Geografia
 - () Ciências
 - () Educação Física
 - () Artes
 - () Outra: _____
- 6) Ano de conclusão da segunda Graduação:
- 7) Pós-graduação:
 - () Lato Sensu (Especialização)
 - () Mestrado Profissionalizante

- Mestrado Acadêmico
- Doutorado

8) Se você fez Pós-graduação, qual área estudada/pesquisada:

Lato Sensu (Especialização): _____

Mestrado Profissionalizante: _____

Mestrado Acadêmico: _____

Doutorado: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1) Há quantos anos você atua na educação?

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- mais de 41 anos

2) Rede de Ensino em que atua (caso atue nas duas, selecione os dois itens):

- Rede Estadual de Ensino de São Paulo
- Rede Municipal de Ensino de São Paulo

3) Qual sua função?

- professor de Educação Infantil (CEI/EMEI)
- professor de Ensino Fundamentall (1º ao 5º ano)
- professor de Ensino Fundamentalll (6º ao 9º ano)
- coordenador pedagógico/orientador educacional
- assistente de direção/vice-diretor
- diretor de escola
- supervisor escolar

4) Caso tenha um segundo cargo na rede pública de ensino, qual sua função?

- professor de Educação Infantil (CEI/EMEI)
- professor de Ensino Fundamentall (1º ao 5º ano)
- professor de Ensino Fundamentalll (6º ao 9º ano)
- coordenador pedagógico/orientador educacional
- assistente de direção/vice-diretor
- diretor de escola
- supervisor escolar

CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

1) Conforme legislação brasileira, quais alunos com deficiência podem ser matriculados na escola comum?

- somente os alunos com deficiência leve e moderada
- somente os alunos que a escola tiver infraestrutura para atender
- todos os alunos com deficiência, independente do grau

2) Você já teve em sua sala de aula/escola aluno com deficiência?

- sim
 não

3) Se sim, como você avalia o desenvolvimento dele no período do ano letivo?

- satisfatório
 parcialmente satisfatório
 insatisfatório

4) Apreciação sobre a infraestrutura da escola para atender o aluno com deficiência:

- satisfatória
 parcialmente satisfatória
 insatisfatória

5) De acordo com sua formação acadêmica e experiências profissionais, você desenvolve um trabalho de inclusivo na educação?

- sim
 não
 em parte

6) Caso tenha marcado não: quais motivos você apontaria?

7) Se você pudesse escolher, teria alunos com deficiência em sua sala/escola?

- sim
 não

CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE A SURDEZ

1) Como você denomina a pessoa que tem perda auditiva de um ou dos dois ouvidos?

- surda-muda
 deficiente auditiva
 surda
 não sei
 outro modo: _____

2) O “deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo” utiliza sinais para se comunicar. Esses sinais são reconhecidos como:

- mímica
 linguagem de sinais
 língua de sinais
 não sei
 outro: _____

3) Os sinais (mímica/linguagem de sinais/língua de sinais...) utilizados por essas pessoas são universais?

- sim
 não
 não sei

4) O “deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo” pode aprender a ler/escrever?

- sim
- não
- em parte
- não sei

5) O “deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo” pode tirar carta de motorista?

- sim
- não
- não sei

CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR ESPECÍFICA

1) Você já teve em sua sala de aula ou escola um aluno “deficiente auditivo/ surdo-mudo/surdo”?

- sim
- não
- não me lembro

2) Para ser incluído na escola comum, o aluno “deficiente auditivo/surdo-mudo/surdo” precisa de algum tipo de adaptação?

- sim
- não
- em parte

3) Se sim ou em parte, quais tipos de adaptações seriam necessárias para incluí-lo na escola comum?

- intérprete de sinais
- aparelho auditivo
- implante coclear
- outro: _____

APÊNDICE C

Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado educador(a),

Você está convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: quando a inclusão vira exclusão?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Mara Lopes Figueira de Ruzza, mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito Surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos.

Você foi selecionado para uma entrevista semi-estruturada. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em publicações acadêmicas, porém sua identidade não será revelada, mantendo-se o anonimato.

Esclareço ainda que você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Reafirmo que você é livre para não aceitar ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Solicito a manifestação em participar da pesquisa em acordo a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinalando e assinando abaixo.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Mara Lopes Figueira de Ruzza, através do email mara.ruzza@hotmail.com ou celular 99905-8234.

São Paulo, 2016.

Você aceita participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

PERGUNTAS:

- 1) Qual série este aluno estava quando você deu aula pra ele?
- 2) A idade do aluno correspondia a série que ele estava?
- 3) Qual grau de perda de seu aluno? Ele ouvia voz? Som? Não ouvia nada?
- 4) Ele usava aparelho auditivo ou implante coclear?
- 5) Ele fazia leitura orofacial/lábios quando falavam com ele?
- 6) Ele conseguia oralizar/falar de forma que todos compreendessem o que ele dizia?
- 7) Ele usava Libras (Língua Brasileira de Sinais) ou algum tipo de mímica?
- 8) Tinha intérprete de Libras em sua sala de aula ou você dava aula sozinho?
- 9) O pai, mãe ou responsável desse aluno eram ouvintes ou Surdos?
- 10) Os colegas se comunicavam com o aluno Surdo de que maneira?
- 11) A aula que você dava pra ele tinha que ser diferente? Quais adaptações que você lembra ter feito no currículo, na sala, espaço físico, nas atividades ou em alguma outra coisa?
- 12) Como você avaliou o desenvolvimento de seu aluno de maneira geral (aprendizagem, relacionamento etc)?
- 13) Enquanto professor, o que você sentiu dando aula para ele?
- 14) Quais aspectos você indicaria como positivos e negativos quanto a inclusão educacional desse aluno Surdo?
- 15) Você quer fazer alguma consideração sobre essa experiência que você teve com a inclusão de um aluno Surdo na sala comum?