

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Heliane Alves de Carvalho Costa

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...

Belo Horizonte

2014

Heliane Alves de Carvalho Costa

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C837p Costa, Heliane Alves de Carvalho
Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem... / Heliane Alves de Carvalho Costa. Belo Horizonte, 2014. 366f.: il.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação inclusiva. 2. Política pública. 3. Educação bilíngue. 4. Surdos - Educação. I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376

Heliane Alves de Carvalho Costa

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:

O que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador) – PUC Minas

Professora Dra. Priscila Augusta Lima – UFMG

Professora Vânia de Fátima Noronha Alves- PUC Minas

Belo Horizonte, 27 de fevereiro 2014

AGRADECIMENTOS

Ao PAI, pela bondade de sustentar-me nos momentos em que o caminho se fez cheio de arestas e com desafios a serem vencidos. Em cada momento, senti SUA presença, dando-me sabedoria, paciência e determinação.

Aos meus filhos: Emanuelle, meu “presentinho” de Deus, apesar de ser tão pequenina (04 anos de idade), se mostrou grandiosa! Por ser minha fonte de energia e inspiração; por ser compreensiva e paciente em todos os momentos que não pude brincar de boneca; por falar, com sabedoria, amor e compaixão, palavras de incentivo, dando-me forças para não desistir do meu “para casa”. E, Caio Rafael, por demonstrar imenso orgulho por ter sua mãe cursando o mestrado, e, desta maneira, expressar todo seu amor e carinho; Ao meu esposo, Relton, por sua compreensão e amor; por toda sua dedicação e cuidados com a nossa família, principalmente, nos momentos em que me fiz ausente.

À minha família, meu “*berço de conforto existencial*”, por sempre me apoiarem nos momentos felizes e por se dedicarem a suavizar os meus momentos difíceis. Em especial, aos meus pais, por sempre poder dividir minhas “dores” e meus “amores”. Amo vocês! Às amigas Glacimeire e Graciele pelo amor incondicional e pelo apoio. Por sempre compartilhar com os meus sonhos. Amo vocês!

À amiga, Rosilene Cruzeiro, por se fazer presente em minha residência, cuidando de minha filha, com dedicação, nos momentos que me ausentei.

A todos os amigos, amigas e colegas de trabalho que se fizeram presentes nessa caminhada, dando-me o apoio necessário para a realização desta pesquisa.

Ao meu mestre, professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, por ter me concedido à honra de ser sua mestranda; por orientar-me e instigar-me na busca pelo conhecimento, dando-me à oportunidade de crescer, gradualmente; por sua brandura e humildade ao aprimorar os meus conhecimentos intelectuais, compreendendo e respeitando os meus passos que, por vezes, se fizeram lentos e atordoados pelos desafios da vida. Mestre, obrigada!

Em especial, agradeço à Comunidade Surda, por compartilhar a Libras e suas histórias de lutas e conquistas, deixando-me “desbravar” desta cultura cheia de riquezas e belezas; À SEE/MG e SMED/BH, pelo apoio concedido, fornecendo os dados necessários para que esta pesquisa fosse desenvolvida; À equipe de professores que participaram da banca de avaliação desta pesquisa.

RESUMO

A educação escolar das crianças surdas deve ser ofertada nas escolas inclusivas, ou não? Esta pesquisa, cujo título é *“Políticas Públicas na Educação dos Surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem”*, analisou três eixos da educação dos surdos, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: *O que diz* (as políticas públicas de educação inclusiva, vigentes); *O que faz* (como estas políticas se materializam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte); *O que os surdos querem* (o ponto de vista, político e educacional, dos surdos, envolvidos nesse processo). Esse estudo empregou a abordagem qualitativa e utilizou, como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com profissionais da educação, dando ênfase nos depoimentos das pessoas surdas. Para analisar os dados, buscou-se confrontar os discursos apresentados pelas partes envolvidas, verificando as contradições existentes entre *o que se diz, o que se faz e o que as pessoas surdas almejam*. Os resultados evidenciaram que a Instância Estadual *diz* subsidiar a educação dos surdos considerando, principalmente, as diretrizes educacionais indicadas pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). A Rede Municipal de Belo Horizonte, que segue a mesma Diretriz, *diz* que promove o ensino para as crianças surdas, por meio de ações que subsidia a oferta do ensino da Libras e em Libras; oferta de Atendimento Educacionais Especiais - AEE, propiciando o apoio educacional complementar necessário para atender às necessidades educacionais desses alunos. Os profissionais surdos revelam que as ações implementadas (*o que se faz*) não atendem às especificidades desses alunos e, por fim, indicam *que os surdos almejam* uma educação bilíngue. A pesquisa apontou que há necessidade de se repensar as políticas públicas para a educação dos surdos, considerando o ponto de vista, político e educacional, apresentado pela Comunidade Surda, buscando ressignificar o espaço educacional das crianças surdas, assegurando-lhes o direito à educação que reconheça as diferenças linguísticas, pedagógicas e culturais, ou seja, a oferta de uma educação bilíngue.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação inclusiva. Educação bilíngue para surdos. Comunidade Surda. Identidade Surda. Cultura Surda.

ABSTRACT

The scholar education of deaf children must be offered in public schools, or must not? This research, which is entitled: "Public Politics in Deaf Education": what is said, what is done, what deaf people want, analyzed three deaf education pivots, inside children education and the early years Elementary Teaching: what says (the current public politics of public education); what does (how these politics take place in Belo Horizonte Municipal Teaching System schools); what the deaf people wants (the point of view, political and educational of deaf people involved in this process). This study used the qualitative approach and used, as methodological procedures, the bibliographic research, documental and interviews with professionals of education, giving emphasis to the deaf people testimonies. For datum analysis, the presented information was put in confrontation by the involved parts, verifying the real contradictions between what is said, what is done and what deaf people desire. The results pointed out that the State Instance says to subsidize the deaf education considering, mainly, the educational guidelines indicated by the National System of Special Education in the Public Teaching Education Perceptiveness (2008). Belo Horizonte Municipal System which follows the same guideline, say they promote teaching for deaf children, by actions which subsidize the Brazilian Sign Language teaching; Supporting Special Education offer – SSE, making possible the educational complementary support necessary to attend these students educational needs. The deaf professionals reveal that the implemented actions (what is done) do not attend these students' specificities, and indeed, point out that the deaf people want a bilingual education. The research pointed out the necessity of rethink the public politics for deaf education, considering as a point of view, politic and educational, presented by the Deaf Community, looking for a new meaning for the educational role of deaf children, making sure their education right which realizes their linguistics differences, pedagogic and cultural, that is, the bilingual educational offer.

Keywords: Public Politics of Public Education. Bilingual Education for deaf people. Deaf Community. Deaf Identity. Deaf Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Alfabeto bimanual inglês.....	37
Figura 02 -Refugium Infirmorum.....	38
Figura 03 - Capa do livro de Juan Pablo Bonet.....	39
Figura 04 - Alfabeto manual.....	39
Figura 05 - Descrição da anatomia do ouvido humano.....	52
Figura 06 - exemplo de artefato cultural: Literatura Surda.....	80
Figura 07 - Exemplo de artefato cultural: Organizações sociais.....	81
Figura 08 - Exemplo de artefato cultural: Organizações esportivas.....	82
Figura 09 - Exemplo de artefato cultural: Arte Surda.....	82
Figura 10 - Exemplo de artefato cultural: Arte Surda.....	83
Figura 11 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos.....	83
Figura 12- Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos.....	84
Figura 13 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos.....	84
Figura 14 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos.....	84
Figura 15 - Exemplo de artefato cultural: Materiais.....	85
Figura 16 - Exemplo de artefato cultural: Materiais.....	86
Figura 17 - Parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira.....	96
Figura 18 - Configurações das Mãos da língua de sinais brasileira.....	97
Figura 19- Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas de articulação dos sinais.....	98
Figura 20 - Reportagem sobre a manifestação dos surdos no INES, em 1950.....	161
Figura 21 - Reportagem sobre a manifestação dos surdos no INES, em 1950.....	162
Figura 22 - Capa do Compêndio de COSTA, Maria Irene Leite, 1957.....	169
Figura 23 - Compêndio de COSTA, Maria Irene Leite, 1957.....	170
Figura 24 - Regimento escolar da Escola Estadual Francisco Sales (2008).....	176
Figura 25 - Regimento escolar da Escola Estadual Francisco Sales(2008).....	177
Figura 26 - Manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos realizada em maio de 2011, Brasília.	185
Figura 27: Manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos realizada em maio de 2011, Brasília.....	188
Figura 28 - Parte da proposta da FENEIDA sobre a educação das pessoas surdas/1985..	191
Figura 29 - Texto proferido no dia 18 de novembro 1985 - UERJ- Comissão de luta pelos Direitos dos Surdos.....	192
Figura 30 -Parte do documento que serviu de pauta para a reunião com o MEC sobre as Diretrizes para Educação dos Surdos – 1999.....	195

Figura 31 -Libras: Como anda a regulamentação – 1999.....	197
Figura 32 -Libras: Como anda a regulamentação – 2000.....	199
Figura 33 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000.....	200
Figura 34 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000.....	200
Figura 35 -Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000.....	201
Figura 36 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000.....	201
Figura 37 -Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001.....	202
Figura 38 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001.....	202
Figura 39 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001.....	203
Figura 40 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001.....	203
Figura 41 -Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2002.....	204
Figura 42 - Parte da reportagem sobre passeata dos surdos – 2000.....	204
Figura 43 - Parte da reportagem sobre passeata dos surdos – 2000.....	205
Figura 44 - Parte da reportagem sobre as reivindicações das pessoas surdas – 2000.....	205
Figura 45 - Movimento Azul– 2010.....	209
Figura 46 - Parte do ofício encaminhado ao Prefeito de Belo Horizonte – 2002.....	211
Figura 47 - Parte do ofício encaminhado ao Prefeito de Belo Horizonte – 2002.....	212
Figura 48 - Manifestação dos Surdos: Por uma escola bilíngue – Brasília/ 2011.....	217
Figura 49 - Audiência com o Ministro da Educação – Brasília - maio/ 2011.....	218
Figura 50 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012.....	225
Figura 51 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012.....	225
Figura 52 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012.....	226
Figura 53: Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2013.....	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - População residente por tipo de deficiência – 2000.....	56
Gráfico 02 - População residente por tipo de deficiência – 2010.....	57
Gráfico 03 - Gráfico comparativo da população total do Brasil X com deficiência auditiva (2000/2010).....	58
Gráfico04 - Perfis dos entrevistados: Sexo.....	258
Gráfico 05 - Perfis dos entrevistados: Idade.....	259
Gráfico 06 - Perfis dos entrevistados: Formação.....	259
Gráfico 07 -Perfis dos entrevistados: Tipos de formação Superior.....	260
Gráfico 08 -Perfis dos entrevistados: Período de aquisição da Libras.....	260
Gráfico 09 - Perfis dos entrevistados: Tipo de educação escolar que almeja para as crianças surdas da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.....	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - População total do Brasil X população com deficiência auditiva (2000 – 2010).....	58
Tabela 02 - Tipos de deficiência de acordo com a população total do Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte em 2010.....	59
Tabela - 03 Dados gerais das entrevistas que foram realizadas.....	254
Tabela 04 - Indicador das escolas da rede municipal de BH e respectivas regionais.....	256

LISTA DE SIGLAS

AAS – Aparelho Amplificador Sonoro
ABE – Associação Brasileira de Educação
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimentos Educacionais Especializados
APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
ASL – Língua de Sinais Americana
ASMG – Associação de Surdos de Minas Gerais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez
CBDS – Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CBE – Conselho Brasileiro de Educação
CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESB – Campanha Nacional para a Educação do Surdo Brasileiro
CF- Constituição Federal
CM – Configuração de Mãos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONEDs – Congressos Nacionais de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CT – Comunicação Total
DEDIRC– Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENM – Expressões Não Manuais
EUA – Estados Unidos da América
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FMS – Federação Mundial dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICB – Instituto Benjamin Constant

ICF – International Classification of Functioning

IES – Instituto de Ensino Superior

IESP – Instituto Educacional São Paulo

ILS – Intérprete de língua brasileira de sinais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaiconais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

L – Locação

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF – Língua de Sinais Francesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAI – Núcleo de Apoio a Inclusão

NBR – Norma Brasileira

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OR – Orientação da mão

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAI – Plano de Atendimento Individual

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PANDESB – Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PROLIBRAS – Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
PSE – Programa de Saúde Escola
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QI – Quociente de Inteligência
SECADI – Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SGE – Sistema de Gestão Educacional
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
SMEDBH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TDD – Telecommunications Device for the Deaf
TILS – Tradutor Intérprete de Libras
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO...27	
2.1 Da Antiguidade à Idade Contemporânea: os conflitos na Educação dos Surdos.....	27
3A PESSOA SURDA.....	49
3.1 A surdez caracterizada em seus aspectos clínicos.....	49
3.2“ Ser ou não ser” diferente? Eis a questão.....	62
3.3 Identidade e cultura surda.....	72
3.4 Língua brasileira de sinais.....	92
3.5 O desenvolvimento da linguagem da criança surda e a aquisição da língua de sinais.....	100
4. LEGISLAÇÃO.....	104
4.1 Dispositivos legais: federal, estadual e municipal	104
5. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL.....	150
5.1 Direitos Humanos e Direitos à Educação.....	150
5.2 Contexto histórico da educação das pessoas surdas no Brasil e Minas Gerais.....	156
5.3 A Educação dos surdos no Estado de Minas Gerais (Belo Horizonte).....	164
5.4 Instituto Santa Inês.....	171
5.5 Escola Clínica Fono.....	173
5.6 Escola Estadual Francisco Sales.....	175
5.7 Escolas Inclusivas da Rede Municipal de Ensino.....	178
6 MOVIMENTOS SURDOS: LUTAS POR RECONHECIMENTO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	180
6.1 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.....	180
6.2 Em busca de reconhecimento pelas diferenças linguísticas e culturais: “Nada sobre nós sem nós”.....	182
6.3 Movimentos dos surdos no período de 1982 – 2002: vinte anos na luta pelo reconhecimento da Libras.....	189
6.3.1 1ª Manifestação da Comunidade surda em MG/ BH - 2000.....	200
6.3.2 2ª Manifestação da Comunidade surda em MG/ BH -2001.....	202
6.3.3 3ª Manifestação da Comunidade surda em BH/ 2002.....	204
6.4 Movimentos dos surdos no período de 2002 – 2012: dez anos de Libras.....	210
6.5 Movimento Azul / Setembro Azul (2011 – 2013).....	214
7 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE A COMUNIDADE SURDA ALMEJA.....	229
7.1. Fundamentos na educação dos surdos.....	229
7.2 Metodologia.....	235
7.3 Análise de dados.....	240
7.3.1 O que se diz: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).....	240

7.3.2 O que se diz: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).....	244
7.3.3 O que se faz: Depoimento dos instrutores de Libras que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).....	252
7.3.4 O que se faz: Depoimento de outras pessoas surdas.....	303
7.3.5 Que educação escolar os surdos almejam?	317
8 CONCLUSÃO.....	326
REFERÊNCIAS.....	336
ANEXO A – CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO.....	345
ANEXO B – PROPOSTAS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	347

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta temática é decorrente de uma longa experiência profissional (21 anos) na área da educação das pessoas surdas.

Venho de uma formação docente (ensino médio) com uma proposta inovadora: Magistério com Habilitação profissional em educação especial, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação Especial de Minas Gerais, no ano de 1985, com o objetivo de formar professores para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais (criado sob a lei nº 4.024/61 com a redação dada pela lei nº 7044/82¹).

O referido curso, além de apresentar uma proposta educacional enriquecedora, oportunizou-me diferentes experiências com a diversidade (convivência com as pessoas cegas, surdas, deficientes físicos, entre outros), pois funcionava nas dependências da Escola Estadual São Rafael², localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Por se tratar de uma escola especial para pessoas cegas, o “ser diferente” era eu. O diferente era “ser vidente”. Foi neste ambiente educacional que construí a sustentação inicial para dar os primeiros passos rumo ao respeito à diversidade.

Após minha formação, foi instigante perceber o quanto a sociedade ainda se encontrava “engessada” em relação à aceitação das pessoas com deficiência. Muitos professores que se formaram neste curso foram estigmatizados como “professores de alunos deficientes” e, assim sendo, não deveriam exercer a docência com alunos “ditos normais”³.

¹ Este curso foi fundamentado de acordo com os arts. 30 - alínea “A” e 16, combinados com o art. 4º e 6º da lei 5692 de 11 de agosto de 1971 e a lei 7044 de 18 de outubro de 1982 e portaria 306/85 de 28 de março de 1985, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE.

² A escola pertence a rede estadual de ensino e é especializada em Educação e Reabilitação de pessoas com deficiência visual, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio a escola é comum. Ela foi inaugurada no dia 02 de setembro de 1926 com o nome de **Instituto São Rafael**. Em 1976, por decisão da Secretaria de Estado da Educação, a escola passou a chamar-se **Escola Estadual São Rafael**.

³ No senso comum, geralmente o termo utilizado para se referir às pessoas que não têm deficiência é dizer que estas são normais. Ou seja, considera-se que os processos normativos de uma pessoa devem ser avaliados a partir de um modelo hegemônico socialmente predeterminado, de acordo com as características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras.

Em 1990 iniciei a docência em uma escola estadual no qual fui alocada em uma sala denominada “classe especial⁴” onde foram inseridos todos os alunos considerados deficientes. Tratava-se de uma classe com alunos que não acompanhavam as aulas como os demais, por motivos diversos. Estes foram rotulados como deficientes. Muitos estavam repetindo, pela terceira vez, o primeiro ano do ensino fundamental. Boa parte destes alunos pertencia às classes sociais menos favorecidas, alguns eram negros, outros filhos de pais separados, desempregados, com perfis que reforçavam a discriminação, caracterizando uma ação excludente mais ampla.

Após um período letivo trabalhando com estes alunos, foi possível perceber grandes progressos, pois, foram alfabetizados, se tornaram mais participativos e questionadores. Aos poucos, foram resgatando a autoestima e construíram valores de autonomia, senso crítico, cooperação e principalmente mostraram o desejo de aprender e continuar os estudos. Então, ficou a pergunta: O que aconteceu com a tal “deficiência” destes alunos? Fui, aos poucos, construindo uma visão mais ampla sobre a educação em seus aspectos políticos e pedagógicos.

Partindo desta experiência, comecei a indagar: Como seria possível uma lei, instituída para beneficiar muitos, se transformar em uma “porta aberta” para a exclusão? Afinal, de forma descompensada, várias escolas, ao buscar atender as normas vigentes, começaram a formar classes especiais, retirando os “fracassados” das salas de aulas numa tentativa de homogeneizar as turmas⁵.

Em 1992, comecei a lecionar em uma escola especial para pessoas surdas na qual permaneci até o ano de 2004, contabilizando 12 anos de experiência na educação das pessoas surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁴ Nesta época vigorava a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, lei nacional, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...]. Assim sendo, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais autorizou a abertura de várias classes especiais nas escolas comuns. Estas classes eram compostas de alunos com deficiência.

⁵ As turmas eram (e ainda são, em muitos casos) organizadas seguindo o ponto de vista de que, uma sala de aula deve alocar os alunos que obtiverem características físicas, emocionais, cognitivas, sociais em comum.

Para esta mesma Instituição, realizei serviços itinerantes nas escolas públicas de Belo Horizonte, acompanhando alunos surdos que estavam incluídos nas escolas comuns em salas com alunos surdos e ouvintes, algumas contavam com a presença do profissional intérprete de Libras⁶ e, em outras, não.

Vale ressaltar que o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua brasileira de sinais e, por assim ser, atua na tradução e interpretação dessa língua. Ele é o mediador da comunicação entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes.

Enfim, durante 05 anos consecutivos, atuei como intérprete de Libras, no ensino médio, em salas formadas com alunos surdos e alunos ouvintes e, em 2004 comecei a trabalhar no ensino superior, atuando como coordenadora da área de inclusão dos alunos surdos e com deficiência auditiva no NAI - Núcleo de Apoio a Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais da PUC Minas⁷.

Nesta época, a PUC Minas havia matriculado 04 alunos surdos e, em seguida, este número foi aumentando significativamente. Atualmente (2013) são mais de 92 alunos surdos/ deficientes auditivos matriculados em diversos cursos. Na mesma Instituição leciono no curso de Pedagogia e no curso superior de Tecnologia em Comunicação Assistiva: Libras e Braille⁸.

Os alunos, de ambos os cursos, fazem estágios em salas de aulas compostas de alunos surdos e alunos ouvintes, nas mais diversas escolas inclusivas e, assim sendo, trazem informações relevantes sobre as dificuldades encontradas nas escolas inclusivas⁹.

⁶ A língua brasileira de sinais – Libras - se configura na modalidade gestual-visual. Já a língua portuguesa que é de modalidade oral-auditiva. Ela apresenta uma estrutura gramatical distinta das demais línguas orais. O direito ao uso da Libras foi garantido por intermédio da Lei nº 10.098, de abril de 2000, regulamentada pelo Decreto nº 5626, de dezembro de 2005.

⁷ O NAI é o setor responsável pelo processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na PUC Minas.

⁸ Refere-se ao Curso oferecido pela PUC Minas, desde 2005, que formam tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e Braille. Braille é um sistema (mundial) de leitura e escrita tátil que é utilizado por pessoas com deficiência visual, criado pelo francês Louis Braille em 1824 e implantado no Brasil desde 1854. Ele é estruturado com apenas 06 pontos em alto relevo distribuídos em duas colunas, sendo que cada coluna contém três pontos (cela Braille). O referido curso é considerado um dos primeiros no Brasil a oferecer formação superior de profissionais intérpretes de Libras e tecnólogos Braillistas.

⁹ De acordo com a LDB, que consagrou a inclusão, as escolas inclusivas deverão propor que os ambientes educacionais sejam reestruturados para se tornarem mais acessíveis às todas as pessoas, incluindo às que tem algum tipo de deficiência ou outras características atípicas,

Alguns desses acadêmicos são alunos surdos e atuam em diversas escolas como instrutores de Libras nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE).

O AEE é um tipo de serviço prestado aos alunos com deficiência visando complementar sua formação. Este atendimento é realizado em salas, previamente adaptadas, denominadas de salas de recursos multifuncionais, devendo ser ofertado em turnos inversos aos das aulas.

De acordo com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2007). Uma de suas práticas é oferecer o ensino da Libras por intermédio do instrutor de Libras, que é um profissional surdo que utiliza a língua de sinais como forma de comunicação.

Geralmente esse profissional tem formação de nível médio acompanhado do curso técnico de Instrutor de Libras. Sua função é ensinar Libras para as pessoas ouvintes e, também, trabalham diretamente com as crianças surdas ensinando-lhes a Libras.

Os diversos depoimentos apontados pelos alunos acima citados revelam diferentes situações excludentes que acontecem no processo de aprendizagem das pessoas surdas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nos tempos atuais, a educação das pessoas surdas tem sido marcada por movimentos e lutas envolvendo conflitos e discussões inerentes às políticas educacionais, principalmente no que diz respeito à oferta da educação das pessoas surdas em escolas comuns (educação inclusiva).

No período correspondente a 2010/2012 observa-se que há divergências na sociedade civil no que diz respeito às formas de tratar a educação das pessoas surdas, principalmente envolvendo o ponto de vista dos

reconhecendo as diferentes necessidades destes alunos e assegurando a qualidade de ensino mediante adequações no processo educacional. Pressupõe-se que a escola inclusiva busque adequar o ambiente escolar para atender a diversidade, considerando mudanças nos aspectos pedagógicos, políticos, administrativos, financeiro e social, considerando que, além do acesso, deve-se garantir a permanência dos alunos na escola.

representantes da comunidade das pessoas surdas¹⁰ e do Poder Público. E, estas divergências acontecem porque há certo impasse entre definir se as crianças surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental, deverão receber o ensino na escola inclusiva ou na escola especial para surdos¹¹. Se por um lado existe todo respaldo legal em prol à educação inclusiva bilíngue¹², por outro, sabe-se que as escolas ainda desconhecem as peculiaridades da educação das pessoas surdas.

Estas divergências se fizeram mais presentes quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) regulamentou os dispositivos constitucionais e legais referentes à inclusão na educação, apresentando as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2/2001). No referido documento, no artigo 2º é ressaltado que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem para oferecer o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Devido ao fortalecimento das políticas de educação inclusiva, observa-se que há um impasse entre os profissionais da educação quando a questão é definir se o melhor seria ofertar o ensino para as crianças surdas nas escolas inclusivas ou nas escolas especiais.

Geralmente deparamos com diversas visões equivocadas ao pensar que a educação inclusiva se esvazia no mero ato de alocar em um mesmo espaço escolar as crianças ouvintes e surdas, sem considerar as singularidades e os perfis destes alunos e, desta forma, esta escola proclamada inclusiva tem se

¹⁰ As pessoas surdas, por buscarem seus pares surdos e se identificarem uns com os outros, foram criando vários espaços onde discutem assuntos pertinentes, ou seja, atuam politicamente, discutindo seus direitos linguísticos, culturais, educacionais, etc. Este agrupamento de pessoas que se organizam em um espaço para compartilharem os mesmos objetivos é chamado de comunidade surda. A comunidade surda também conta com a participação de pessoas ouvintes que compartilham com os mesmos interesses. Estas comunidades se organizam em forma de associações, espaços religiosos, federações, entre outros.

¹¹ O período de 2010 a 2011, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS publicou vários artigos (revista eletrônica) referentes aos conflitos entre propostas apresentadas pelos representantes da comunidade das pessoas surdas e representantes governamentais.

¹² Na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), em seus artigos 24 e 30 está em evidência que os Estados membros devem garantir o aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda e determina o reconhecimento da identidade e cultura surda. Adiante estaremos explicando o conceito de educação bilíngue.

tornado excludente, pois, além de não oferecer as condições necessárias para uma educação de qualidade, desconsidera as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos alunos surdos, reforçando situações de discriminação que contradizem os princípios de dignidade e respeito à diversidade, pertencentes aos fundamentos de uma educação inclusiva, com base no ordenamento jurídico do país.

Segundo a autora Janete M. L. Azevedo “[...] as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social” (AZEVEDO, 2004. p.XIV).

Partindo deste princípio, esta pesquisa buscou analisar as políticas públicas educacionais para as pessoas surdas, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, verificando se a atual política de educação inclusiva atende as reais necessidades educacionais das crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando que as políticas públicas são fenômenos produzidos no contexto das relações sociais e culturais, a análise desta pesquisa baseia-se no tipo de educação escolar que as pessoas surdas almejam. Ou seja, procurou-se analisar a relação entre as políticas proclamadas e as políticas em ação, uma vez que as políticas educacionais vigentes que são aplicadas pelas instâncias governamentais não seguem os mesmos princípios propostos pelos representantes da comunidade surda e, nesta dualidade, as contradições têm deixado a marca da exclusão.

O estudo da educação, na qualidade de uma política pública, necessariamente implica o enfrentamento dessa tensão. A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2004. p.IX).

Conforme exposto, nessa pesquisa consideramos três vertentes: Quais são as políticas educacionais inclusivas (para as pessoas surdas) propostas pelas instâncias governamentais? Quais são as premissas sobre a educação dos surdos propostas pelos representantes da comunidade das pessoas surdas? Quais são as questões que traduzem contradições entre as políticas proclamadas e as políticas em ação?

Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se analisar as políticas públicas educacionais para as pessoas surdas, ofertadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, verificando se a atual política de educação inclusiva atende as reais necessidades educacionais das crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, se as políticas proclamadas e as políticas em ação seguem os mesmos princípios sugeridos pelos representantes da comunidade surda.

Procurou-se utilizar, como metodologia de pesquisa, uma abordagem com predominância qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa corresponde aos requisitos necessários em uma investigação, pois, segue os procedimentos rigorosos de apuração empírica e sistemática baseada em dados.

Para estes autores, a investigação qualitativa apresenta cinco características determinantes:

- Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...];
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...];
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...];
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não reconhecem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses constituídas previamente [...];
- O significado é de importância vital na abordagem quantitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...] (Bogdan e Biklen 1994, p.47).

Conforme dito anteriormente, a pesquisa qualitativa pressupõe compreender como as pessoas agem em função de suas características culturais e sociais (crenças, valores, percepções, sentimentos) e foi exatamente desta forma que esse estudo se desenvolveu, pois, buscou-se atentar às peculiaridades que são inerentes às pessoas surdas, visando melhor

compreensão dos seus comportamentos e de suas experiências, buscando maior clareza para entender como estas pessoas constroem seus valores e no que consistem estes mesmos significados, ampliando possibilidades de construção para estes sujeitos, pois, “o comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático” (BOGDAN e BIKLEN. 1994. p.46).

Neste contexto, esta pesquisa apresenta dados sobre o ponto de vista dos representantes das comunidades surdas indicando qual é o tipo de educação escolar que as pessoas surdas almejam.

Para chegar aos dados apresentados, foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica, a partir de materiais publicados em revistas, artigos e diferentes publicações (escritos ou visuais)¹³ disponibilizadas pela mídia, com vários depoimentos de pessoas surdas sobre a educação escolar que almejam.

Estes documentos expostos na mídia demonstram de certa forma, uma tentativa de buscar estabelecer um diálogo direto com as Instâncias Governamentais¹⁴, com a finalidade de indicar propostas educacionais que contemplem as reais necessidades das pessoas surdas.

Utilizou-se, também, de uma pesquisa bibliográfica abrangendo estudos sobre o contexto histórico da educação dos surdos e suas peculiaridades (linguísticas, identidade, cultura, políticas públicas).

Neste processo investigativo, procurou-se centrar nos relatos dos sujeitos surdos, participantes¹⁵ desse estudo, dando maior ênfase às suas singularidades, permitindo-os opinar sobre a educação escolar que os surdos almejam.

Foram entrevistados, além das pessoas surdas, uma representante da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG e uma representante da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH, o que permitiu obter maior clareza de como é a organização das políticas públicas de inclusão nas escolas públicas de Belo Horizonte.

¹³ Entre o período de 2010 e 2013 foram disponibilizados, pela internet, vários depoimentos de pessoas surdas, com formação em Mestrado ou Doutorado em Educação, que apresentaram seus pontos de vistas referentes ao tema proposto, além das diversas manifestações, cartas abertas, entrevistas e outros. No corpo da dissertação citarei algumas.

¹⁴ Refiro-me à União, representada pelo Ministério da Educação.

¹⁵ Foram entrevistados instrutores de Libras que atuam nas escolas da rede Municipal de Belo Horizonte e outros que atuam na escola especial para surdos da rede Estadual de ensino e diversos representantes da comunidade surda. No capítulo 07 apresentarei, com maior clareza, os sujeitos da pesquisa.

Foi também entrevistado um representante da Feneis.

Para desenvolver as entrevistas foi necessário utilizar a gravação em áudio para as pessoas ouvintes e filmagem para as pessoas surdas. A forma de comunicação utilizada com as pessoas surdas foi a Libras. Posteriormente, foi feita a tradução para a língua portuguesa¹⁶.

Por fim, o corpo desta pesquisa, além das questões sobre políticas públicas, tratará de temas específicos na área da educação das pessoas surdas, tais como: aspectos linguísticos, culturais, políticos e pedagógicos que são inerentes à educação das pessoas surdas. Assim sendo, esta pesquisa é composta por 08 capítulos:

- *Capítulo 01: Introdução* - contendo uma breve apresentação, de cunho pessoal e profissional e, a partir deste, vou delineando o caminho percorrido até a finalização da pesquisa. Justifico a escolha do tema, os objetivos e a metodologia utilizada.

- *Capítulo 02: A educação das pessoas surdas em seu contexto histórico.* Apresento o contexto histórico desde à Antiguidade até os tempos atuais. Procuro situar a forma como os filósofos pensavam questões inerentes à linguagem e suas repercussões.

- *Capítulo 03: A pessoa Surda* – Visa situar as diferentes formas de representatividades que se têm das pessoas surdas com a finalidade de sustentar o ponto de vista destes em relação à educação escolar que almejam. Para tal, estarei apresentando as peculiaridades dos surdos: a identidade, a língua e a cultura.

- *Capítulo 4: Legislação.* Apresento, cronologicamente, quais foram os avanços que aconteceram nas políticas públicas para a educação das pessoas surdas e, concomitantemente, questiono como os dispositivos legais se materializam. As legislações apresentadas são de nível Federal, Estadual e Municipal e subsidiam a educação escolar das crianças surdas da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

- *Capítulo 5: A Educação das pessoas Surdas no Brasil.* Por meio da uma revisão de literatura apresento informações sobre o contexto histórico da educação das pessoas surdas no âmbito internacional, nacional e municipal.

- *Capítulo 6: Movimentos Surdos: Lutas por reconhecimento nas últimas décadas.* Cronologicamente, apresento as lutas da comunidade surda rumo aos direitos políticos. Diante da questão, propõe-se romper com a visão minimizada de que as reivindicações desta comunidade são puramente um ato de luta por auto - realizações. Ao contrário, verifica-se que suas reivindicações apresentam objetivos claros, sustentados por fundamentações teóricas e com o apoio de muitos pesquisadores. Verifica-se, também, que, nas últimas décadas, houve grande fortalecimento político da comunidade surda, devido às lutas pelo reconhecimento linguístico e cultural e, consecutivamente, direito à educação bilíngue.

- *Capítulo 7: A Educação escolar que a Comunidade Surda almeja* Procuo apresentar, de forma objetiva, quais foram (e ainda são) as filosofias educacionais utilizadas na educação das pessoas surdas. Do ponto de vista conceitual apresento o que é uma educação bilíngue e paralelamente, quais foram resultados dos dados coletados nesta pesquisa.

- *Capítulo 8: Conclusão:* Por fim, apresento a conclusão desta pesquisa que aponta para a necessidade emergencial de ressignificar as atuais políticas públicas de inclusão para a educação escolar das crianças surdas da Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme exposto, nesta pesquisa, as temáticas não abordam apenas assuntos pertinentes às legislações vigentes, mesmo porque, entende-se que as políticas públicas educacionais nascem exatamente nos conflitos sociais, culturais, nas demandas de um determinado grupo de pessoas. Assim, buscou-se expandir os assuntos pertinentes à educação das pessoas surdas, visando promover maior clareza sobre a temática, uma vez que, conforme dito, as políticas públicas educacionais estão ancoradas nos aspectos sociais e culturais de um determinado universo.

2 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Para melhor compreensão dos anseios apresentados pelos representantes da comunidade surda se faz necessário, primeiramente, fazer uma breve apresentação dos contextos históricos que envolvem a educação desses indivíduos e, consecutivamente, apresentar algumas questões que permeiam as relações sociais entre as pessoas ouvintes e pessoas surdas.

2.1 Da Antiguidade à Idade Contemporânea: os conflitos na Educação dos Surdos

Na Antiguidade encontramos fatos que indicam que os surdos eram vistos como pessoas incapazes e psiquicamente debilitados. Skliar (1997) nos revela que Platão e Aristóteles utilizavam o termo “*kofós y eneós*” para se referir aos surdos. O primeiro significando incapacidade, deficiência psíquica e o segundo com o significado de mudez. Cabe ressaltar que, nesta época, a sociedade se organizava a partir de concepções culturais distintas dos tempos atuais e, assim sendo, se faz necessário compreender o universo dos pensamentos filosóficos ocidentais.

Em sua obra intitulada *Crátilo*, Platão exemplifica o pensamento grego em relação à linguagem. Trata-se de um diálogo envolvendo Sócrates e dois filósofos (Crátilo e Hermógenes) no qual se discute a origem dos nomes e os aspectos da linguagem e sua relação com o pensamento/ conhecimento. O sentido que estes filósofos davam à linguagem pode ser resumidamente apresentada da seguinte maneira:

Para Crátilo, a linguagem seguia o princípio naturalista. Para Hermógenes, os nomes das coisas seriam provenientes de uma situação natural onde um determinado falante de um idioma começaria a utilizá-lo demarcando o nome das coisas. O nome teria uma relação direta com as coisas, seria o resultado de uma convenção individual ou coletiva.

Sócrates, por sua vez, propõe maior reflexão sobre o assunto: Primeiramente, indaga sobre o princípio naturalista dos outros dois filósofos: de que muitas palavras seguiriam a origem da formação das palavras primitivas

que, por sua vez, estariam ligadas aos sons das palavras e estes sons transmitiriam as ideias, ou seja, *a formação das palavras surgiria a partir das letras*. Com ideias contrárias (as letras e sílabas imitam as coisas), revela que esta vertente não seria possível, pois, o nome afirmaria a existência do ser e, assim sendo, seria possível representar qualquer coisa utilizando o corpo para imitar o que se desejasse representar por meio da voz. Pois, qualquer coisa teria sua essência própria e esta seria preservada independente da propriedade utilizada para representá-la. “A imitação vocal da coisa imitada, indicando quem imita, por meio da voz, aquilo mesmo que imita.” (Crátilo, 423 a). Sócrates apresenta a seguinte questão no Crátilo:

Se não tivéssemos voz nem língua e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo? (Crátilo, 422e)

Tratando-se de uma época limitada em estudos científicos sobre a linguagem, que seguia a concepção centrada no desenvolvimento do intelecto vinculado à palavra articulada (para o conhecimento chegar ao intelecto primeiramente passa pelo sentido), pode-se dizer que o pensamento de Sócrates foi um tanto inusitado.

Nos tempos atuais, pesquisas na área da linguística comprovam os dizeres de Sócrates. A língua, de fato, pode ser representada por outra modalidade que não seja só a oral.

Neste caso, as línguas de sinais são representadas pela modalidade visuoespacial, conforme comprovado em diferentes pesquisas de vários autores, tais como: Lucinda Ferreira Brito (1995) - *Por uma Gramática das Línguas de Sinais*. Ronice Müller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp (2004) - *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*.

Aristóteles seguia os preceitos de que uma Cidade deveria ser bem governada para alcançar, com êxito, a felicidade¹⁷ e esta só seria alcançada mediante cidadãos participativos e virtuosos. A virtude era adquirida a partir de três princípios: a natureza, o hábito e o princípio racional – *logos*.

¹⁷ O conceito de felicidade apresentada por Aristóteles refere-se à condição de desenvolver o exercício de uma virtude absoluta que naturalmente geram o bem, que é bom em si mesmo.

A primeira refere-se ao nascimento considerando as características do corpo e da alma. O segundo considera que o homem se transforma de acordo com os hábitos adquiridos e estes podem ser bons ou ruins. E por último, caberia ao governo se preocupar com a educação e a preparação dos homens para fins de alcançar uma vida moral e racional.

Outro fator relevante se refere à procriação. Caberia ao legislador ter maior controle da procriação determinando o período ideal para homens e mulheres conceberem seus filhos, evitando o nascimento de filhos defeituosos.

Neste meio cultural a valorização do corpo, do belo e da razão acontecia de forma exacerbada, prevalecendo os ideais de uma sociedade perfeita, bela e normal.

Quanto à aceitação ou rejeição das crianças, terá de haver leis segundo as quais as crianças com deformidades não devem viver, todavia, quando há um eventual excesso de nascimentos, caso os costumes da Cidade proibam o abandono de recém-nascidos, o costume deve ser respeitado, mas quando os casais têm excesso de filhos o aborto deve ser facultado, desde que ocorra na fase de gestação em que a criança ainda não desenvolveu os sentidos e a vida. A legalidade do aborto será determinada pelo critério de haver ou não sensação e vida. (Aristóteles, 2011.)

Aristóteles seguia o princípio de que “nada existe no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos”. Ele acreditava que a capacidade de conhecer algo seria desenvolvida, inicialmente, pelo viés dos sentidos.

O conhecimento deveria primeiramente passar pelo órgão sensorial através das vivências sensoriais que temos com o mundo. Pelos sentidos criamos, em nosso intelecto, os significados das palavras, antes de serem verbalmente expressas e, desta forma, desenvolveríamos a capacidade de entender o conceito de um determinado objeto.

Neste contexto, Aristóteles acreditou que as pessoas surdas não seriam plenamente educáveis. Talvez, pela falta de avanços nos estudos sobre a anatomia humana, foi mantido este pensamento por muito tempo.

Em relação ao conhecimento desenvolvido pelo homem, segundo Chauí (2002), Aristóteles apresenta uma teoria bem complexa: a teoria do conhecimento. Para ele, a alma (em grego, *Perí psychês*; em latim, *De anima*) possui funções que são designadas como *psyché*. Refere-se à alma como uma substância e forma de corpo físico que tem vida em potência e se desenvolve

com a “Função de Nutrição, reprodução, sensação, imaginação, memória, apetite/ desejo e pensamento” (Chauí, 2002.p.420).

Dentre elas, pode-se dizer, de maneira bem singular, que o conhecimento seria desenvolvido pela função sensitiva (tato, paladar, olfato, audição, visão). Através dela o homem pode desenvolver a sensação que, por sua vez, proporciona os sentimentos de prazer e dor e, também de imaginar e lembrar. A sensação seria o início de todo o conhecimento.

[...] Aliás, a sensação é o início de todo conhecimento e de determinação dos objetos de cada ciência, tanto assim que Aristóteles afirma que se um dos cinco sentidos do corpo humano desaparecesse, com ele desapareceria uma ciência inteira, isto é, aquela que traria dos objetos trazidos pela experiência sensorial desse sentido (CHAUÍ, 2002.p.421).

Neste contexto, pensava-se que a audição seria um dos principais sentidos responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento. Sem ela o conhecimento ficaria comprometido, pois, o sujeito não desenvolveria a capacidade do discurso que, por sua vez, seria responsável pela aprendizagem. Deste modo, aqueles que não desenvolvessem a capacidade de falar, automaticamente teriam menor (ou nenhuma) capacidade para pensar e/ou aprender.

Para Aristóteles a fala tem um lugar de grande importância. Para ele, desenvolver a arte retórica é extremamente útil, pois o homem deve conhecer e utilizar os meios adequados para persuadir em situações de atos políticos e de discursos públicos. No entanto, para ele, um bom orador deve conhecer as regras de uso conforme as situações discursivas. Segundo Chauí (2002), Aristóteles correlaciona a arte retórica com a ética. “O retórico imita sentimentos e paixões e, por essa imitação, suscita no ouvinte paixões e sentimentos que este, por si mesmo, não teria. Se o retórico for professor de moral, usará a imitação dessas paixões para a educação do caráter” (CHAUÍ, 2002.p.482).

Neste contexto, a retórica pensada por Aristóteles considera para além da arte de persuadir. O orador deve se mostrar em sintonia com os valores que serão expressos, acreditando em seu próprio discurso, para que o ouvinte alcance a credibilidade do mesmo. Assim sendo, ele desenvolve a capacidade

que comover persuadir, emocionar, envolvendo o ouvinte no discurso apresentado.

Conclui-se que, para Aristóteles, o conhecimento se desenvolve em uma relação direta com os sentidos. No caso das pessoas surdas, a não audição possivelmente provocaria uma “não fala”¹⁸ e, assim sendo, deu-se a entender que essas pessoas eram acometidas da incapacidade intelectual. Chauí (2002) cita uma passagem de Aristóteles, referente à sua obra *Da alma*, que ilustra este pensamento:

O sentido é a faculdade apta a receber as formas sensíveis sem a matéria, da mesma maneira que a cera recebe a impressão do anel sem o ferro ou o ouro [...]. O ato do sensível e o ato do sentido são um só e mesmo ato, embora seus conceitos não sejam os mesmos. Por exemplo, o caso do ato do som e o ato da audição [...] quando passa ao ato o ser capaz de ouvir e que ressoa um objeto sonoro, então a audição em ato e o som em ato se produzem simultaneamente; diremos que há, de um lado, audição e, do outro, ressonância (ARISTOTÉLES. In: CHAUI, 2002.p.421-422).

Seria, então, de acordo com os pensamentos de Aristóteles que, a partir dos órgãos dos sentidos, o homem desenvolveria as sensações, quando em contato com um determinado objeto.

Neste sentido, a sensibilidade desencadeia uma ação, o ato da sensação que, por sua vez, transforma-se em imagem mental em nosso intelecto, criando o conceito que nos permite pensar e expressá-lo. No entanto, para os gregos, havia uma relação direta entre o pensamento e a linguagem (*logos*, que significa discurso e pensamento).

Chauí (2002) explica que Aristóteles correlaciona a voz com a linguagem e o pensamento, o que justifica seu ponto de vista em relação a não credibilidade da capacidade intelectual das pessoas surdas:

[...] Para Aristóteles, os humanos não são simplesmente dotados de voz (*phóne*), pois dela também são dotados muitos animais, e sim dotados de linguagem, isto é, não só são capazes de se comunicar (como a maioria dos animais), mas também de exprimir uns para os outros significados, opiniões, valores e ideias. A linguagem é, por assim dizer, o corpo do pensamento, sua manifestação visível e sua dimensão comunitária. Por esse motivo, Aristóteles considera que aquele que não consegue ouvir e responder, argumentar e

¹⁸ Aqui me refiro ao aspecto literal da palavra “fala” como linguagem oral. Pois, sabe-se que as pessoas surdas, geralmente falam através da modalidade viso-motor e não pela linguagem oral-auditiva.

compreender, ensinar e aprender, participar de um diálogo é *álogos*, isto é, ou é desprovido de razão ou está desprovido dela e é louco (CHAUÍ, 2002.p.427).

Percebe-se que, nesta época, os questionamentos e buscas sobre o conhecimento da linguagem foram intensos e os signos escritos se tornaram o grande alvo de estudos dos filósofos. No entanto, cabe ressaltar que estamos tratando de uma época onde os recursos científicos ainda eram restritos, e, assim sendo, o conhecimento sobre o assunto também era limitado.

A educação dos romanos seguia a mesma concepção de educação da Grécia. Tanto os romanos como os gregos cultuavam intolerância em relação às imperfeições físicas. Na Roma (no início do século IV d.C) havia uma lei (Leges Regiae) que regia os hábitos políticos e sociais. Nela se afirmava que quando um filho nascesse deformado, o pai deveria sacrificá-lo. “El propio Rómulo, fundador de Roma decretó, alrededor del 753 a.C. , que todos los recién nacidos – y hasta la edad de tres años – que constituían un peso potencial para el Estado podían ser sacrificados” (SKLIAR, 1997. p.17).

Contrariando esta regra, os bebês surdos, como não eram identificados como tais, geralmente conseguiam ficar longe deste fim. No entanto, em idade mais avançada, quando as limitações no âmbito da linguagem acusavam a deficiência auditiva, os sujeitos eram isolados da sociedade.

Para os filósofos da época, o pensamento só poderia ser desenvolvido através da linguagem oral e entendia-se que a capacidade de falar era adquirida naturalmente, portanto seria totalmente absurda a ideia de ensinar as pessoas surdas, pois elas não seriam capazes de aprender a falar. Conforme dito, vistos como indivíduos improdutíveis e incapazes, estes sujeitos eram isolados do convívio social (asilos, hospitais, celas entre outros).

A aplicabilidade da prática de sacrificar as pessoas surdas foi banida por intervenções advindas do Cristianismo e judaísmo ao sustentar a ideologia teológica de que surdos, assim como os ouvintes, são, também filhos de Deus, portanto, necessitam de Deus, ou de Cristo.

Segundo Sá (2002),

Os surdos são mencionados nos mais antigos registros históricos do Antigo Testamento e também no Novo. O primeiro registro é atribuído a Moisés, por volta de 1450 a.c escreveu que Deus lhe havia dito que Ele mesmo é quem cria o mudo, o surdo, o vidente, o cego, enfim, quem cria *todas as pessoas* como lhe apraz. A palavra “surdo”

aparece 18 vezes na Bíblia, 13 vezes no Velho Testamento e 05 vezes no Novo Testamento¹⁹ (SÁ, 2002.p.52).

Sabe-se que, no Renascimento, era comum a prática do uso de pessoas com deformações, corcundas e anões em espetáculos²⁰ e, no Iluminismo houve a prática de higienização social, isolando àqueles que eram vistos como anormais para oferecê-los a reabilitação (idem).

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala e, portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis. (SACKS. 2010 p.24)

Esta situação prorrogou por muitos anos até que, pela primeira vez, de forma ainda rudimentar, os surdos foram beneficiados juridicamente pelo Imperador Justiniano (529), mediante a sistematização do “Corpus Juris Civilis²¹”. Nele foi mencionada as diferentes categorias da surdez bem como a distinção da mudez. No caso os surdos pós-linguísticos, àqueles que adquirem a surdez após o nascimento, deveriam receber educação.

Colocou-se em evidência a possibilidade destes sujeitos adquirirem maior autonomia através da escrita e leitura. Para Sánches (1990),

Esta distinción evidencia una clara conciencia de las dificultades, consideradas insalvables, que tenían los sordos de nacimiento para comprender la palabra y desarrollar el lenguaje. De aquí que durante toda la Antigüedad y casi toda la Edad Media, se concluyese que los sordos eran ineducables, cuando no imbéciles .
[...] no se le negaba al sordo el reconocimiento de su dignidad como persona ni sus derechos humanos y ciudadanos por el hecho de ser

¹⁹ Exo. 4:11; Lev.19:14; I Sam. 10:27; Sal. 28:1; Sal. 38:13; Sal. 58:4; Isa.29:18; Isa. 35:5; Isa. 42:18; Isa. 42:19; Isa. 43:8; Isa. 59:1; Miq.7:16; Mat.11:5; Mar. 7:32; Mar.7:37; Mar.9:25; Luc.7:22 (SÁ, 2002.p.52).

²⁰ Pode-se citar, como exemplo, o personagem do livro *O Corcunda de Notre-Dame*, de autoria do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1831. Refere-se à história de um corcunda, de nascença, chamado de Quasimodo, que morava no campanário da Catedral de Norte-Dame e, devido ao alto som dos sinos da catedral, ficou surdo. A população o reconhecia como monstro [...].

²¹ Refere-se à sistematização de um conjunto de leis. Foi criada por um grupo de juristas em 529.

sordo, sino que esa determinación se fundaba en la comprobación real de que los sordosmudos – los sordos de nacimiento, sordos pre-lingüísticos – no estaban en capacidad de comprender, elaborar y transmitir normalmente las ideas. Pero no se decidía exclusivamente en función de la expresión oral, sino que como ya vimos, se le ofrecía al sordo la posibilidad de recurrir a la lengua escrita. Claro que los sordos de nacimiento, con un lenguaje insuficiente, con una limitada capacidad intelectual impuesta por las condiciones en que vivían, y en un entorno comunicacional sumamente empobrecido, en nada podían aprovechar esta posibilidad (SANCHEZ, 1990.p.32-33).

A partir do século XVI apareceram novos olhares sobre a educação das pessoas com deficiência. Alguns profissionais da época merecem destaque, dentre eles:

Girolano Cardano (1501 – 1576) nasceu em Pávia (Itália). Foi cientista, matemático, filósofo e médico. Talvez por ter sido pai de uma pessoa surda, investiu em estudos na área da audição, boca e cérebro.

Foi considerado um dos primeiros a indicar que as pessoas surdas deveriam ser educadas e que poderiam receber instruções mediante o ensino das palavras e dos gestos. Segundo Soares (1999),

Cardano teria proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre os diferentes tipos de surdos. [...] Isso o teria levado a afirmar que a surdez, por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de pacientes deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita (Soares, 1999, p.17).

Chegou a argumentar que a compreensão das ideias não depende do sentido do ouvido e da vocalização de uma palavra, conforme apresentado por Sacks (2010, p.25) ao citar as ideias de Cardano:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...]pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Girolano Acquapendente (1537 – 1619) nasceu no Lácio, na cidade de Acquapendente (Itália). Foi professor de anatomia da Universidade de Pádua. Fez referências sobre a distinção entre a pantomima e os signos utilizados pelos surdos e enfatizou que as pessoas ouvintes, por não compreenderem

esta forma de comunicação, consideram os surdos como incapazes de se expressarem.

[...] à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a “entenderemos” – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de “já sei”; ficamos vexados ao descobrir que, apesar de sua aparente transparência, ela é ininteligível (SACKS, 2010, p. 70, grifos do autor).

Para compreender este ponto de vista, vale ressaltar que pantomímica se difere das línguas de sinais. A primeira se refere a um mecanismo de expressão cênica, praticada pelos profissionais da arte, que utiliza as expressões faciais e/ou gestos para representar sentimentos, pensamentos e ideias, sem fazer o uso da linguagem oral.

E, as línguas de sinais²², como é no caso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, são configuradas em uma modalidade gestual-visual diferente das línguas orais. O léxico das línguas de sinais é organizado por parâmetros visuais de formação, com uma estrutura gramatical específica.

Voltando à questão, conforme dito anteriormente, nesta época, havia determinações legais (De postulare²³) indicando que a pessoa surda seria dependente e incapaz.

Um herdeiro surdo, por exemplo, apenas teria acesso à herança se comprovasse sua capacidade intelectual mediante a expressão oral e escrita.

Um dos grandes colaboradores reconhecido na história da Educação dos surdos, no início da Idade Moderna, foi Pedro Ponce de León (1520 – 1584) por ter desenvolvido um trabalho educacional com pessoas surdas em um Mosteiro em Burgos – Espanha. Ele utilizava o recurso do alfabeto manual (bimanual)²⁴ para ensinar as crianças surdas.

²² Cada país tem uma língua de sinais, elas são distintas e independentes uma das outras. À diante, será apresentado informações gerais sobre a especificidade das línguas de sinais.

²³ De postulare – As pessoas, perante o juiz, comprovavam sua capacidade intelectual, conforme a distinção das categorias: Uns não poderiam postular, outros postulavam para si e, no terceiro caso, postulavam para si e para outras pessoas. Os surdos ficavam enquadrados no primeiro caso.

²⁴ De acordo com Antônio Gascón e José Gabriel S.G. Ansensio (2003), o alfabeto manual ou datilologia originou-se da Espanha. Em 1593 foi publicada uma obra do monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1526-1586), no qual ele afirma que a fonte original desse alfabeto seria do San Buenaventura - Frei Juan de Fianza, 1221 – 1274, natural de Banarca – Itália. Tratava-se de um tipo de cartilha (*religiosorum Alphabetum incipiendum*), utilizada no meio religioso para expressar, por meio de um tipo de alfabeto manual, alguns versos contendo as

Trata-se de um sistema de representação que utiliza as mãos para simbolizar as letras dos alfabetos das línguas orais. É comum que as pessoas que utilizam as línguas de sinais, também utilizam o alfabeto manual.

Eles são usados para representar nomes de pessoas, localidades e outras palavras que ainda não se tem um sinal representativo nas línguas de sinais. Mas, vale ressaltar que estes não substituem as línguas de sinais.

Existem duas formas de se usar o alfabeto manual: utilizando as duas mãos (bimanual) ou utilizando uma mão (unimanual). Cada país tem seu alfabeto manual com características peculiares. No Brasil utilizamos o alfabeto unimanual.

letras do alfabeto latino. Uma cópia da obra de Yebra intitulado *Refugium Infirmorum*, está disponível no site: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Yebra_REFUGIUM_INFIRMORUM_1593.pdf.

No que se refere à educação dos surdos, Souza (1998) indica que Pedro Ponce de León (1508-1584) foi considerado o primeiro professor de surdos. Acredita-se que ele inventou um alfabeto manual, pois, teria feito uso deste recurso para educar vários surdos (Espanha), mas, por não ter publicado seu trabalho, a verdadeira origem do alfabeto manual deixou dúvidas para muitos pesquisadores. Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro intitulado *Reduccion de las letras, y arte para enseñar a hablar a los mudos*, em Madrid. Nesta obra ele divulga sobre a importância do uso do alfabeto manual na educação dos surdos. Mesmo que não tenha sido pioneiro, há de se considerar que a difusão do alfabeto manual de Sánchez de Yebra e de Ponce de León não chegou a ser publicada. No século XVIII, na França, Jacob Rodriguez Pereira (1715 – 1790), um defensor do método oralista, utilizou o alfabeto manual como recurso para o ensino da fala. Em 1816, junto com Thomas Hopkins Gallaudet, divulgou o alfabeto nos EUA.

Segundo Strobel (2007), não se sabe como foi introduzido o alfabeto manual no Brasil, mas acredita-se que foi por intermédio do professor Huet (professor surdo francês que veio para o Brasil e fundou a primeira escola de surdos, em 1857). No Brasil, o primeiro livro com registros do alfabeto manual foi publicado no Rio de Janeiro, em 1875, por Flausino José da Costa Gama, ex-aluno surdo do INES. Ele produziu a obra intitulada *Iconographia dos Signos dos Surdos- Mudos* (SOFIATO, RELLY, 2011). Atualmente é possível encontrar um vasto número de alfabetos manuais divulgados na mídia. Todos com uma configuração de mão padronizada (no Brasil), porém com apresentações bem diversificadas (cores, tamanhos, imagens, fotos, pinturas, moldes, entre outras criatividades).

Figura 01 - Alfabeto bimanual inglês

Fonte: Neil Evans, 2013

Pedro Ponce de León foi considerado o primeiro professor que ensinou surdos, filhos de pais nobres, a ler, escrever, falar e fazer contas. Por ser religioso, o monge beneditino também ensinava aos seus pupilos assuntos religiosos²⁵. Ele deixou contribuições significativas ao romper com os ideais filosóficos da época que apontavam os surdos como incapazes. Mas, apesar das inovações do seu pensamento, poucas mudanças ocorreram na educação das pessoas surdas, mesmo porque, conforme Meadow (1980), citado por Skliar,

[...] El hecho de que los primeros alumnos de Ponce de León fueran nobles no carece de significación, ya que el habla era um prerequisite para el reconocimiento de los derechos legales, incluyendo el derecho de poseer propiedades; los ricos poseían no solamente los médios financieros, sino también la motivación financiera para encontrar maestros para sus hijos. (MEADOW apud SKLIAR, 1997, p. 23)

Antes de Pedro Ponce de León, o alfabeto manual era utilizado nos meios religiosos. O monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1593), publicou uma obra no qual apresenta um alfabeto manual e indica que a fonte

²⁵ De acordo com SAKS (2010), os valores que eram designados pela Igreja, na Idade Média, apontavam os surdos como seres sem alma devido à incapacidade de falar. No âmbito religioso a surdez impedia o ato sacramentado de falar com Deus. Havia certa preocupação em ensiná-los a falar para que pudessem aprender a orar, confessar e assistir as missas.

original deste alfabeto seria do conhecido San Buenaventura (Frei Juan de Fidanza, 1221 – 1274), conforme apresentado por Oviedo (2007):

El alfabeto que incluyó Bonet en su libro se inspiraba en el recogido 27 años antes por Yebra. [...] La orden franciscana había usado este alfabeto manual por mucho tiempo, como parte de sus estrategias para la confesión en situaciones extremas, cuando La persona que quería confesarse no podía hablar u oír. Con el alfabeto se facilitaba La comunicación entre el confesor y el confesante (OVIEDO, 2007).

O referido autor, apresenta também algumas reproduções do livro publicado pelo monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1593):

Figura 02 - Refugium Infirmorum



Fonte: Refugium Infirmorum, 1593

Meio século depois, Juan Martin Pablo Bonet (1579–1629) nascido em Zaragoza, na Espanha, publicou o livro intitulado *Reduccion de las letras, y arte para enseñar a hablar a los mudos*, em Madrid, 1620. Trata-se da primeira obra literária que ressalta questões inerentes à educação de surdos.

Neste livro, Bonet apresenta seu método de ensino e argumenta sobre a importância do uso do alfabeto manual na educação dos surdos, porém, com restrições ao uso de qualquer linguagem gestual.

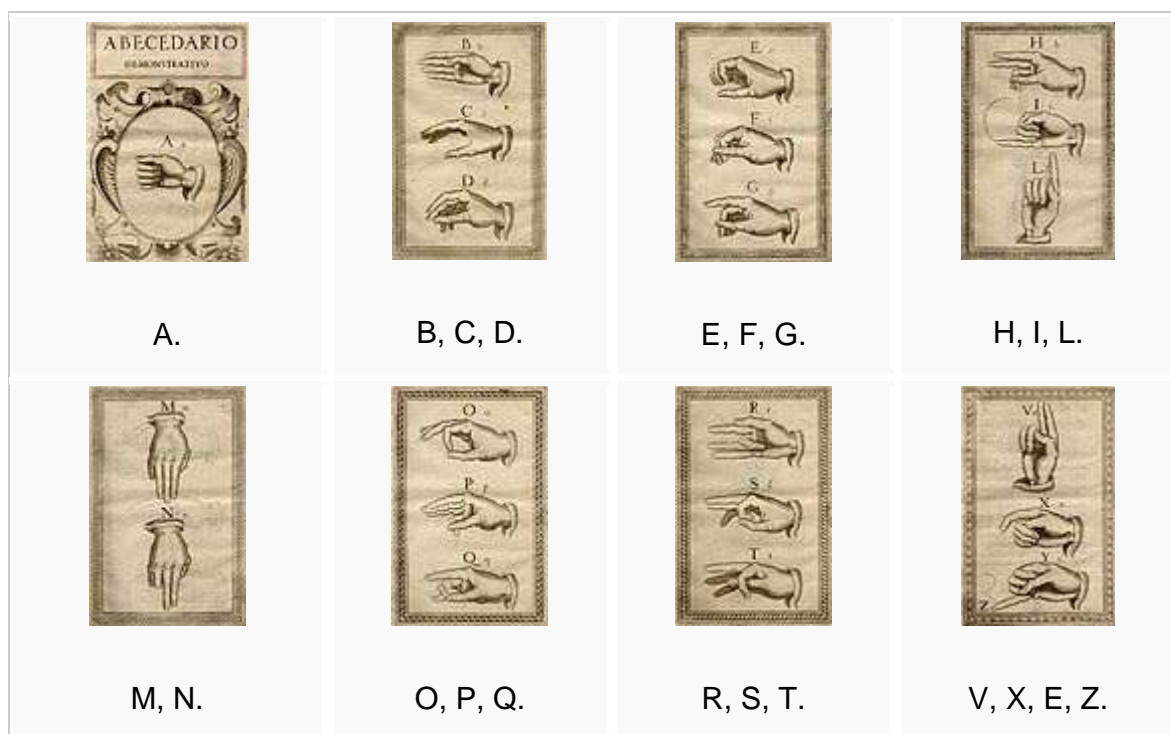
De acordo com Lane (1984), citado por Skliar (1997), possivelmente Juan Pablo Bonet plagiou o trabalho de Pedro Ponce de León.

Figura 03 - Capa do livro de Juan Pablo Bonet



Fonte: Juan Pablo Bonet, 1620

Figura 04 - Alfabeto manual



Fonte: Obra de Juan de Pablo Bonet: *Redução das letras e Arte para ensinar á ablar os Mudos*, Madri - 1620.

No que se refere à educação dos surdos, Souza (1998) indica que Pedro Ponce de León (1508-1584) foi considerado o primeiro professor de surdos. Acredita-se que ele inventou um alfabeto manual, pois, teria feito uso deste recurso para educar vários surdos (Espanha), mas, por não ter publicado seu trabalho, a verdadeira origem do alfabeto manual deixou dúvidas para muitos pesquisadores.

Conta-se que uma nobre família (Família Velasco) foi acometida de surdez hereditária, passando por várias gerações de surdos e, na primeira geração, quatro dos sete filhos de Juan Sánchez de Velasco, nasceram surdos e foram ensinados por Pedro Ponce de León.

Na geração seguinte, o segundo filho de Juan de Velasco nasceu surdo (Luis Velasco). Foi neste ambiente familiar que Juan Pablo Bonet prestou serviços durante três anos seguidos. Alguns autores acreditam que Bonet tenha sido professor de Luís Velasco, porém há controvérsias, pois, há possibilidades de sua obra basear-se nos manuscritos deixados por Pedro Ponce de León, em um mosteiro, no qual registrou seu método de trabalho com os surdos da família Velasco.

Tudo indica que antes de 1750 o ensino às pessoas surdas era restrito aos filhos de pais nobres. O objetivo principal centrava no ensino da fala e sua finalidade era de comprovar a capacidade intelectual necessária para ter o acesso aos direitos legais e, respectivamente, à herança.

A partir dos meados do século XVIII, na França, as pessoas surdas vivenciaram suas primeiras experiências educacionais através do ensino realizado por meio do uso da língua de Sinais. Os alunos surdos passaram a ter acesso à primeira escola pública para surdos - *Instituto de Surdos-Mudos de Paris*. Trata-se de uma escola fundada na França, em 1760, pelo abade Charles Michel L'Épée (1712 – 1789).

Sacks (2010) relata que L'Épée se deparou com um grupo de surdos pobres que ficavam vagando pelas ruas de Paris e, com eles, aprendeu a língua de sinais. A iniciativa partiu da preocupação de imaginar como estes sujeitos ficariam a mercê da palavra de Deus sem conhecer a doutrina da Igreja Católica. Pensava-se que os surdos não poderiam morrer sem serem ouvidos em confissão e catequizados.

L'Épée ensinou os surdos a ler e escrever através de um método denominado “Sinais Metódicos”²⁶.

Além disso, investiu, com maior êxito, nas possibilidades comunicativas destes sujeitos, retirando-lhes da condição de não aprendizes, possibilitando-

²⁶ O método criado por L'Épée tinha uma abordagem gestualista e, com ele, ensinava os surdos a ler e escrever. Trata-se de uma mistura dos sinais utilizados pelos surdos nativos, organizados de acordo com a gramática da língua oral francesa.

lhes a capacidade de expressar o pensamento mediante o uso de uma língua plena, a língua de sinais.

Apesar de utilizar a língua de sinais no processo educacional das pessoas surdas, L'Epée não acreditava que esta língua fosse plena e, por este motivo, seu método de ensino envolvia um “empréstimo” da gramática da língua oral francesa com o intuito de organizar a estrutura da língua de sinais.

Mesmo sendo um método de referência na época, os seguidores²⁷ de L'Epée passaram a utilizar a língua de sinais com o objetivo de alcançar a língua oral francesa, que era considerada superior e, assim sendo, este instrumento tornou-se ineficaz, apresentando limitações. Professores de surdos começaram a priorizar a língua oral acreditando ser mais fácil para as pessoas ouvintes e isto deu margem a novos seguimentos educacionais para os surdos.

Segundo Sacks (2010), a posição de L'Epée de não acreditar que a língua de sinais fosse um língua plena, com uma estrutura completa, tanto quanto as demais línguas orais, o levou a utilizar os sinais nativos usados pelos surdos em uma estrutura linguística que era inerente à língua francesa oral (sinais metódicos). Para Sacks, esta situação (de misturar as duas línguas) pode ter contribuído para que a educação e a comunicação das pessoas surdas ficassem limitadas por tanto tempo.

Até os tempos atuais, muitos ouvintes seguem, equivocadamente, a concepção de que a língua de sinais seja uma língua incompleta, rudimentar, primitiva e, por assim ser, não deveria ser utilizada. “Todas as pessoas estão acostumadas a associar a língua com fala. Assim, quando se fala em língua de sinais que exige uma associação de língua com sinais, normalmente as pessoas apresentam concepções inadequadas” (Quadros, 1997, p.46).

Neste contexto Sacks (2010) esclarece que

[...] a língua de sinais equipara-se à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético – à análise filosófica e ao namoro e, na verdade, com uma facilidade que às vezes é maior do que a da língua falada (de fato, se aprendida como primeira língua, a língua de sinais pode ser usada e mantida pelos ouvintes como uma alternativa permanente e por vezes preferida à língua falada. (SACKS, 2010, p. 30).

²⁷ Além da França, a primeira escola que utilizou a língua de sinais foi na Áustria - Viena (1790), dando seguimento nos Estados Unidos e diversos países da Europa.

Sobre este aspecto, Quadros e Karnopp (2004, p.31 – 37) constataram, cientificamente, quais seriam os diferentes mitos sobre as línguas de sinais, desmistificando-os, tais como: Mito 01: a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; Mito 02: Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; Mito 03: Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um *pidgin*²⁸ sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; Mito 04: A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral; Mito 05: As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes; Mito 06: As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Conforme visto, para as autoras, as línguas de sinais não são gestos utilizados apenas como meio de comunicação. São línguas organizadas, bem estruturadas em um sistema linguístico distinto das línguas faladas.

No final do século XVIII, na Alemanha, Samuel Heinecke (1729 - 1784) fundou a primeira escola pública para surdos (1750) que ensinava utilizando apenas a linguagem oral como método educacional. Sua proposta baseava-se exclusivamente no desenvolvimento da língua falada sendo proibida a utilização da língua de sinais²⁹. Seu método ficou conhecido como método oral³⁰.

Heinecke e L'Epée trocaram correspondências sobre os métodos de ensino que utilizavam, ressaltando ideias opostas. Em 1783, a Academia de

²⁸ Pidgin refere-se a qualquer língua criada a partir do contato com outra língua, ou seja, uma mistura de línguas que não apresenta características de língua natural. A libras tem uma estrutura própria distinta do português. Na tentativa de igualá-la ou completá-la, geralmente as pessoas ouvintes acrescentam informações da língua portuguesa à Libras, criando o que chamamos de português sinalizado.

²⁹ Nesta época, a comunicação gestual não era identificada pela nomenclatura como “língua de sinais” e sim conhecida como mímicas ou signos mímicos. Para maior clareza, optei em utilizar a nomenclatura *língua de sinais*.

³⁰ No capítulo 06 desta pesquisa estarei apresentando maiores detalhes sobre este método de ensino.

Zürich interrompeu o debate dos dois educadores devido a insatisfação referente à postura de Heinecke.

Ele foi acusado de duas situações polêmicas: Primeiramente, por ter comercializado o próprio método, negando divulgar publicamente sobre o processo do mesmo. O acesso era permitido àqueles que, mediante pagamento, teriam acesso a uma aula explicativa.

A segunda questão é referente à autenticidade do seu método, uma vez que ele teria sido comparado ao método de ensino proposto por Juan Martin Pablo Bonet (1579–1629). Ficou, então, a dúvida se seu método era original ou plagiado.

No período entre 1780 a 1870 vários fatores, relativamente positivos propiciaram, gradativamente, uma participação mais efetiva dos surdos no âmbito educacional e muitos deles se tornaram professores. Nesta época prevalecia o método proposto por L'Épée, na França.

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e o seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis (SACKS, 2010, p.30-31).

As pessoas surdas, Podemos exemplificar com o caso do ilustre professor francês Laurent Clerc, um professor surdo que chegou aos Estados Unidos (1816) e ensinou a Thomas Gallaudet (professor americano) o sistema Francês de sinais. Sua imagem foi vista como referência, principalmente pela inteligência e educação que tinha. Ele influenciou significativamente a educação dos surdos nos Estados Unidos.

Em 1817 Clerc e Gallaudet fundaram o American Asylum for the Deaf. Consecutivamente, o uso da língua de sinais tornou-se mais efetiva e ganhou novos adeptos, passando a ser considerada como a primeira língua dos alunos surdos.

Com os avanços educacionais, a Instituição tornou-se referência e, em 1864, tornou-se a primeira instituição de ensino superior para pessoas surdas (atualmente conhecida por University Gallaudet).

Sicard (1742 – 1822), o sucessor de L'Épée na direção da escola, foi considerado um dos grandes colaboradores para estes avanços. Ele ampliou os princípios educacionais baseados no uso da língua de sinais, constatando que os alunos surdos, educados pelos sinais metódicos, apresentavam dificuldades de compreensão na leitura, escrita e na linguagem oral.

A falha seria proveniente do uso artificial das duas línguas. Ao misturá-las (a estrutura gramatical da língua francesa na modalidade de sinais), os surdos passaram a utilizar uma língua mecânica e, por assim ser, não aprendiam plenamente as línguas envolvidas. Para Souza (1998),

[...] é óbvio que Sicard foi coerente ao afirmar que a linguagem de sinais, ao contrário da fala, não era restrita a um dialeto específico, pois pertenceria, tal como a razão que a engendrou a todos os homens. [...] Por isso, seria apenas com os próprios surdos que deveria ser aprendida: ao filósofo caberia apenas descrevê-la. Por ela, o francês poderia ser compreendido pelo surdo e a “gramática do homem social” aprendida pela “gramática da natureza” (SOUZA, 1998, p.154-155 – grifo meu).

O grupo de professores e diretores do Instituto de Surdos Saint-Jacques (escola referência no ensino dos surdos na França), além de seguirem a metodologia de L'Épée começaram, também, a desenvolver técnicas de ensino da linguagem oral que foi proposta pelo médico francês Itard³¹, seguidor dos princípios oralistas.

Assim sendo, as metodologias de ensino na educação dos surdos se misturavam em diferentes fins propostos pelos profissionais. Souza (1998) ressalta que até mesmo Itard vivenciou tais conflitos, porém sem abandonar sua metodologia.

Apesar de oralista, Itard considerou que a língua de sinais poderia ser útil na aprendizagem da linguagem oral.

³¹ Jean Marc Gaspard Itard conquistou reconhecimento por trabalhar com “o menino selvagem de Aveyron (Victor)” no período de 1801 a 1806. Elaborou um programa para educá-lo. Desenvolveu técnicas para o ensino da linguagem oral. Sabe-se que Itard não obteve sucesso com Victor e, após o falecimento de Victor, foi residir no Instituto de Surdos de Paris, local onde resolveu dar continuidade às suas técnicas para o ensino da fala, agora voltados para os alunos surdos. Após constatar possibilidades de ensinar as crianças surdas a falar, Itard apresentou relatórios ao governo ressaltando a importância do método oral. Porém, após vinte anos de dedicação ao ensino oral, ele concluiu que seu método apresentava falhas, pois os surdos repetiam palavras sem identificar o conceito. Reconheceu, então, que seria necessário possibilitar o acesso a uma forma de linguagem representativa para depois poderem falar.

Itard foi o único oralista de sua época a admitir que “poder articular palavras”, ou repeti-las usando a voz, não garantiria que elas pudessem ser compreendidas. Além disso, chegou a postular que para que a fala tivesse sentido o surdo deveria relacioná-la com outros signos. Sugeriu que os signos escritos e os da linguagem de sinais poderiam desempenhar a função de mediadores no ensino da fala. Uma vez que o surdo se valesse da fala, os sinais, considerados por ele como “insuficientes”, não seriam mais usados (SOUZA, 1998, p.146).

Mesmo com avanços provenientes de uma educação baseada no uso da língua de sinais, existiam questões sociais e políticas que interferiam nos seguimentos educacionais.

Na França (1866), como havia um grande número de pessoas surdas que residiam no campo, em condições sociais precárias, sem acesso ao tipo de educação que era ofertada nas áreas centrais, o Ministro da Instrução Pública (SOUZA, 1998) fez divulgar uma circular exigindo que as escolas comuns incluíssem os surdos e utilizasse, exclusivamente, a metodologia oral como proposta de ensino.

O Ministro da Instrução Pública da Itália, assim como na França, também fez exigências em relação à utilização do método oral nas escolas. Foi criada uma comissão para reorganizar as escolas de surdos, surgindo daí, um projeto de lei que determinava que a educação dos surdos fosse ofertada mediante a modalidade oral.

Este modelo educacional foi apresentado no VII Congresso Pedagógico Italiano (1872), cujo texto final reivindicou que a educação dos surdos fosse promovida, exclusivamente, pela língua oral. Com a aprovação oficial do Projeto de lei, a educação dos surdos na Itália passou a seguir o modelo oralista, conforme expresso no trecho do texto que foi apresentado por Skliar (1997).

[...] I - Habiendo admitido que la lengua hablada es el medio humano para la comunicación del pensamiento; habiendo reconocido que todos los sordosmudos, salvo contadas excepciones, guiados de modo ordenado y paciente a su adquisición, están en condiciones de leer sobre los labios la palabra y pronunciarla, con ventajas no sólo morales, sino incluso físicas; habiendo reflexionado que la palabra es para todos en cualquier situación y condición el medio más idóneo para el desarrollo coordinado de las facultades intelectuales, Morales y lingüísticas dentro de la sociedad, se pide al Congreso que determine que la palabra articulada sea introducida en los institutos

italianos - apenas su situación lo permita – como el medio normal em la instrucción de los sordomudos [...]. II – La enseñanza de los sordomudos será dividida en dos partes: preparatoria y normal, llevando a término en la primera la enseñanza mecánica de la palabra y haciendo objeto de la segunda la completa educación intelectual y moral mediante la lectura de los labios, la palabra articulada y la escritura vinculada a ella [...]. El método de enseñanza deberá ser intuitivo – racional y con tal fin las escuelas deberán estar provistas del conjunto de objetos naturales y artificiales así como de láminas que presenten la materia acorde a la instrucción (SKLIAR, 1997, p.39-40).

A força do oralismo foi alicerçada principalmente por diversos estudos na área da linguística (Itália) e pela influência da Alemanha que, por sua vez, foi considerada superior no que tange aos conhecimentos científicos (Skliar, 1997).

Em 1878, Paris organizou o 1º Congresso Internacional de Educação de Surdos: *Amelioration du sort des sourdmuets*, cujo objetivo central era determinar o uso do oralismo.

Os argumentos apresentados foram de ordem puramente política: a França teria sido pioneira do método oral e não a Alemanha (como alguns diziam) e, assim sendo, seria imprudente não aderir ao método, mesmo porque em todos os países da Europa já estavam utilizando (Skliar, 1997).

Insatisfeitos com esta posição política, os professores franceses decidiram organizar um novo Congresso, agora em Lyon, em 1789. Nele foi possível contar com os fortes argumentos do diretor do Instituto de Marsella (abad Guérin).

Para ele, manter apenas o método oral como único meio de ensino seria inviável, pois muitos poderiam ficar sem acesso à instrução, considerando que se trata de um método a ser desenvolvido individualmente, e que não há professores suficientes para atender todos. Ao contrário, seria possível, em uma mesma turma, trabalhar com maior número de alunos surdos, se fosse utilizada a língua de sinais.

Preocupados com a repercussão do resultado desse Congresso, a Itália organizou, em Milão, o *II Congresso Internacional sobre a Educação das Pessoas Surdas (1880)*, que contou com a presença dos professores da Europa e dos Estados Unidos. Nele foi determinada, mundialmente, a proibição das línguas de sinais, e, consecutivamente, a maioria das escolas impôs o

ensino da linguagem oral na educação dos surdos e a proibição das línguas de sinais.

Um dos grandes colaboradores para este resultado foi o ilustre Alexander Grahm Bell³², que se empenhou em defender o ensino oral, apesar de ter conhecido a língua de sinais e saber utilizá-la com domínio.

No entanto, seu histórico familiar (mãe e esposa eram surdas e negavam esta condição) desencadeou permanentes conflitos entre a aceitação da língua de sinais e a defesa pela linguagem oral. De acordo com Sacks (2010),

[...] “Bell, em certa ocasião, afirmou: Julgo que, se considerarmos unicamente a condição mental da criança sem a referência da língua, nenhuma língua alcançará a mente como a língua de sinais; ela é o método adequado para atingir a mente da criança surda” (Sacks, 2010, p. 144).

Pode-se dizer que este foi o ponto crucial que, de fato, marcou o início dos conflitos provenientes da imposição da linguagem oral às pessoas surdas. Cabe ressaltar que, no Congresso, os professores surdos não puderam participar da votação que definiu o domínio do método oral na educação das pessoas surdas.

Porém, conforme apresentado por Skliar (1998), este evento isolado não pode ser visto como o precursor da imposição oralista:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 1998, p. 16-17).

³² Alexander Granhm Bell (Edimburgo- Escócia, 1847-1922).

Em 1904, os professores surdos organizaram outro Congresso Mundial de Surdos (São Luís - Estados Unidos) propondo uma filosofia educacional contrária à do Congresso de Milão (Sanchés, 1990). Deram ênfase sobre a necessidade dos surdos serem ouvidos no que diz respeito às escolhas educacionais e ressaltaram que os defensores do oralismo desrespeitam os surdos porque lhes tiram o direito de usarem uma língua que lhes é conatural – a língua de sinais.

Como se pode perceber, este período ficou marcado pelos permanentes conflitos ideológicos e pragmáticos: de um lado, na França, a educação das pessoas surdas se efetivava, principalmente, através da língua de sinais e, do outro, na Alemanha, a instrução das pessoas surdas acontecia somente pelo ensino da língua falada, acreditando que esta seria a única possibilidade dos surdos serem “normais” e, consecutivamente, serem aceitos pela sociedade.

Nesta dualidade, a educação das pessoas surdas incidiu em constantes conflitos filosóficos educacionais que permeiam até os tempos atuais. E, neste sentido, apresentar-se-á, no capítulo seguinte, quais são as peculiaridades inerentes às pessoas surdas como, por exemplo, as diferentes abordagens conceituais que se tem sobre surdez - surdo – deficiente auditivo e os tipos de representações que as pessoas surdas têm de si.

Ou seja, será abordado questões relacionados à cultura, identidade, representatividade, linguagem e língua, no caso, a língua brasileira de sinais.

3 A PESSOA SURDA

Neste capítulo, apresentar-se-a, primeiramente, as diferentes formas que os profissionais abordam o conceito para surdez - surdo – deficiente auditivo. Neste sentido, será exposto o conceito de acordo com a visão médica-clínica e em um contexto sócio-cultural.

3.1 A surdez caracterizada em seus aspectos clínicos

Para sustentar o ponto de vista das pessoas surdas em relação à educação que almejam, se faz necessário compreender quem são estes sujeitos, que representações constroem de si mesmos e como se relacionam com uma sociedade de pessoas ouvintes. Portanto, será abordado questões inerentes à cultura, identidade, representatividade, linguagem e língua, no caso, a língua brasileira de sinais.

Geralmente, na área da saúde tende-se a enquadrar a pessoa surda em uma condição de normalidade, propondo intervenções que objetiva igualá-la às características apresentadas por uma pessoa ouvinte (saber usar a linguagem oral e compreender a fala do outro). Na área educacional, ao contrário, visa romper com este padrão de normalidade, compreendendo que a surdez deve ser analisada em um contexto muito mais amplo que os aspectos funcionais.

Para Santana (2007), além das condições biológicas, deve-se considerar também as implicações neurolinguísticas que são complexas nos momentos de interações sociais entre os surdos.

A discussão sobre o funcionamento cognitivo na surdez não pode se referir apenas aos aspectos biológicos. A organização cognitiva particular está também relacionada à percepção do mundo e à construção da significação. Podemos dizer que, na surdez, encontramos uma condição neurolinguística de grande complexidade, em decorrência das condições de aquisição da língua , do uso da leitura labial, da língua de sinais, da fala, da “audição” resultante das próteses auditivas e dos implantes cocleares, dos aspectos culturais e do impacto político e social desses aspectos na vida dos surdos. E esses fatores ainda dependem de outras variáveis: usos da língua, interlocutores proficientes, possibilidades de adquirir uma segunda língua, métodos formais ou informais na aprendizagem da segunda língua e a relação de cada sujeito com essa (s) língua(s) (SANTANA, 2007.p. 15).

Lima (2006), seguindo as teorias de Vygotsky (1896-1934) em relação às possibilidades cognitivas das pessoas com deficiência, ressalta que uma criança não deveria ser avaliada pela deficiência e sim por suas potencialidades, considerando a possibilidade de

[...] superação da deficiência por meio de uma reorganização, na qual o organismo supera uma incapacidade ou prejuízo mediante o processo de compensação. [...] Vygotsky analisa a enorme tensão que devem alcançar as forças psíquicas no processo de “supercompensação”. Para ele, o desenvolvimento da personalidade move-se por uma contradição: a deficiência não é só uma insuficiência, uma magnitude negativa, é também um estímulo para a supercompensação. A deficiência orgânica transforma-se de sentimento subjetivo de inferioridade em aspiração psíquica para a compensação ou supercompensação.[...] o processo de compensação ou supercompensação é determinado por duas forças: as exigências sociais, formuladas para o desenvolvimento, e a educação; e as forças íntegras do psiquismo. [...] Ele (Vygotsky) afirma a natureza social e psicológica da compensação e nega a sua natureza biológica. (LIMA. 2006, p.78-79).

Portanto, é necessário compreender os diferentes conceitos apresentados pelos grupos envolvidos e diferenciá-los de acordo com as suas representatividades em relação às questões inerentes à surdez, pois, a abordagem conceitual servirá como uma espécie de bússula que conduz às escolhas dos atendimentos, tratamentos e educação que serão ofertadas às pessoas surdas.

Voltando à questão conceitual, de acordo com a abordagem terapêutica (clínico-médico), considera-se uma criança deficiente auditiva aquela que não consegue perceber os sons nem mesmo com ajuda de aparelhos amplificadores sonoros.

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir, podendo ser avaliadas de acordo com os diferentes tipos de surdez e diferentes graus.

De acordo com Dias (1995) há três tipos de surdez: perda condutiva – que é determinada pelas diferentes patologias localizadas no ouvido externo/médio; perda neurosensorial – que é determinada pela lesão localizada na Cóclea e/ou no Nervo Coclear; perda mista quando afeta, ao mesmo tempo, o ouvido médio e o externo.

Ainda de acordo com a autora, a surdez também é classificada conforme os diferentes graus, assim apresentados: perda auditiva leve - entre 26 a 40 db

(decibéis); perda auditiva moderada - entre 41 a 70 db; perda auditiva severa - entre 71 a 90 db; perda auditiva profunda – acima de 90 db. A surdez pode ser congênita ou adquirida. *É congênita* quando tem sua origem em causas endógenas ou exógenas.³³ Refere-se às pessoas que nasceram surdas independente da causa, podendo ser genético ou não. Será *adquirida* quando sua causa é proveniente de diferentes fatores que acontecem durante o período do pré-natal, ou seja, as que são adquiridas durante a gestação (desordens genéticas, consanguinidade, doenças infectocontagiosas), uso de remédios ototóxicos, de drogas ilícitas ou de álcool pela mãe, desnutrição ou carência alimentar materna, hipertensão ou diabetes durante a gestação, condições relacionadas ao fator RH e a exposição à radiação. Pode ser proveniente de problemas causados durante o parto (falta de oxigenação cerebral no momento do parto, traumatismo obstétrico, processos infecciosos). Há ainda os casos que acontecem após o parto, tais como as infecções (como meningite, sarampo, caxumba e sífilis adquirida), uso de remédios ototóxicos em excesso e sem orientação médica, a exposição excessiva a ruídos e a sons muito altos, traumatismo craniano. Para fins de ilustração, segue abaixo, a descrição da anatomia do ouvido humano apresentando as divisões do ouvido em três partes, conforme foi descrito acima: Ouvido externo, médio, e interno.

³³ As causas endógenas são provenientes de herança genética, no momento da concepção. As causas exógenas são determinadas por diversos fatores que provocam a alteração do meio intrauterino.

Figura 05 - Descrição da anatomia do ouvido humano



Fonte: Portal São Francisco, 2013

A pessoa surda é vista para além da perda funcional. A perda auditiva é uma condição que pode impulsionar o sujeito a desenvolver outras habilidades sensoriais (como, por exemplo, as habilidades viso-motoras). Conforme dito anteriormente, as pessoas surdas podem superar a falta da audição mediante o processo de compensação ou supercompensação.

Assim, no Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, apresenta o seguinte conceito: “pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”(BRASIL, 2005).

Esta forma de conceituar a surdez foi indicada pelos próprios surdos com a finalidade de reafirmar o reconhecimento de suas potencialidades, principalmente cognitivas e linguísticas, após uma trajetória marcada de preconceitos e esteriótipos.

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade (Padden e Humphries, 1998:44 *apud* GESSER, 2009. p.46).

A preferência pela terminologia “surdo” em substituição à “deficiência auditiva” ilustra o rompimento com esteriótipos adotados no meio social que induz, de certa forma, ideias preconceituosas. Para Gesser,

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Cabe ressaltar, por outro lado, que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. Mas o deslocamento conceitual é preciso e urgente, e vem ocorrendo em primeira instância na reflexão e problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro (GESSER, 2009.p.32).

Considerando os aspectos conceituais apresentados anteriormente, ressaltamos que, nesta pesquisa, estaremos utilizando a terminologia *peças surdas*, analisando a surdez para além da “condição patológica indo em direção à condição de fenômeno social ou político-social” (SANTANA, 2007.p. 32).

Compartilhando com PICCOLO e MENDES (2013), as pessoas com deficiência vivenciam, nas sociedades modernas, as mais perversas situações de opressão, sendo vistos como inferiores e improdutivos ou como pessoas que necessitam de medidas assistencialistas.

Com veemência, estes autores questionam o lugar que a área médica ocupa frente às vidas das pessoas com deficiência, pois, eles (os médicos), tendem a definir as limitações e possibilidades que as pessoas com deficiência têm, traçando-lhes o tipo de vida que terão, partindo de uma avaliação, puramente, funcional.

[...] a deficiência tende a ser localizada como pertencente ao indivíduo, sua propriedade, falha e limitação orgânica, obra de uma natureza incompleta que atesta a necessidade de seu sujeito aceitar de pronto e de maneira mansa e humilde toda sorte de firmamentos médicos edificadas sobre seu corpo (PICCOLO e MENDES. 2013.p.462-463).

E, ainda, acrescentam que, seguindo o mesmo parâmetro, as pesquisas científicas, ao abordar esta área, tendem a analisar a pessoa com deficiência pelo lado biológico e, nesta lógica, “quem deve mudar são as pessoas e não a sociedade”.

Se a lógica biológica da interpretação da deficiência se ancorou sobre o apagar de sua historicidade, a nossa deve se amoldar antiteticamente, impregnando-a da mesma e explicando seus complexos a partir de um intrincado processo de relação com a sociedade (PICCOLO e MENDES. 2013.p.464).

Neste contexto, os autores supracitados, indicam a necessidade de romper com o significado arcaico para a deficiência. Eles apresentam duas vertentes: lesão e deficiência – e fazem a distinção entre uma e outra, conforme as representações que se tem da pessoa com deficiência.

Neste sentido, entende-se que a *lesão* se restringe aos aspectos biofísicos apresentados por meio dos diagnósticos médicos, ou seja, indica a falta de parte ou totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional.

No caso, a *deficiência* se restringe à materialização da lesão que é criada por sociedade que, perante a imposição de modelos sociais e comportamentais, determinam os padrões de normalidade.

Isto significa que, socialmente, tende-se a colocar a deficiência acima da lesão, uma sobrepõe à outra, ou seja, ela se materializa por meio de “medições” ou “comparações” sociais entre aqueles que conseguem e os que não, provocando situações excludentes e marginalizações.

Neste viés, o sujeito surdo desta pesquisa, não será visto conforme suas características médico-clínico, mas, pelas peculiaridades sócio-culturais, dando maior ênfase na diferença e não à deficiência.

Outro fator relevante refere-se aos dados estatísticos do Brasil (2000 – 2010), pois, eles revelam que houve um significativo aumento de pessoas que declararam ter algum tipo de deficiência auditiva.

Neste sentido, entende-se que o país necessita adequar as políticas públicas de educação com a finalidade de prover para este público, uma educação mais qualificada.

Em função disso, vale demonstrar alguns dados segundo informações provenientes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Números recentes, que serão apresentados a seguir, mostram a necessidade de ressignificar e ajustar as políticas públicas de inclusão para as pessoas surdas.

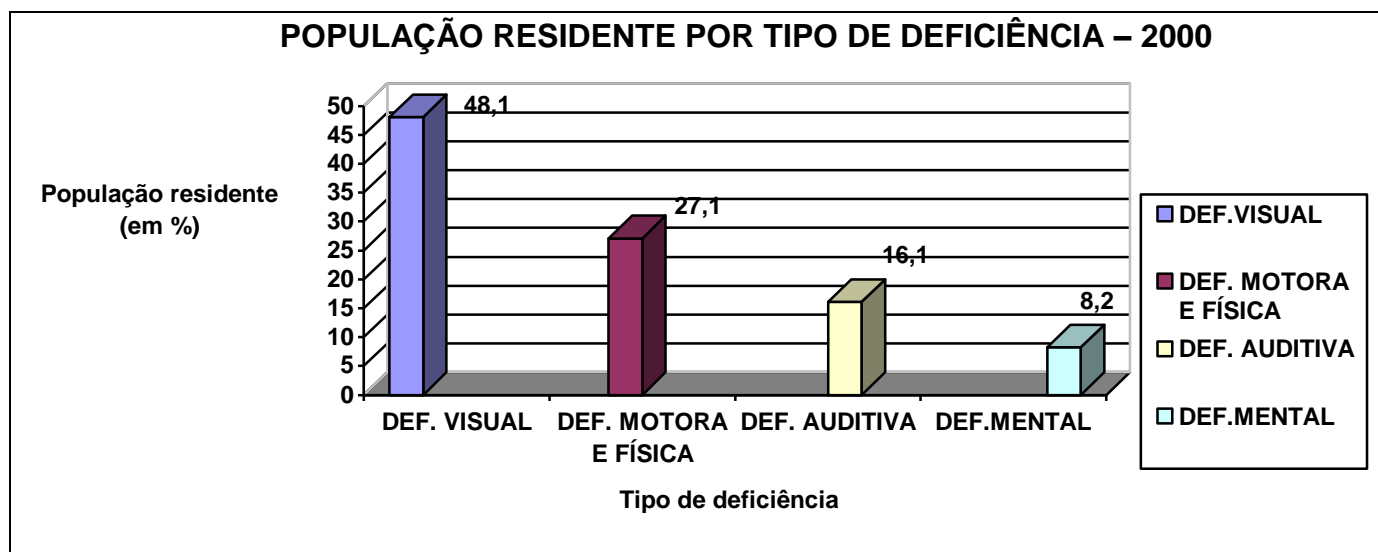
De acordo com os dados apresentados pelo Censo Demográfico (2000), referente aos estudos quantitativos sobre a população que tem algum tipo de deficiência, no Brasil, no ano de 2000, residia uma população total de 169.872.856 pessoas, sendo que, 24.600.256 (14,5%) declararam ter algum tipo de deficiência: Deficiência visual (48,1), deficiência motora e física (27,1%), deficiência auditiva (16,6%), deficiência mental (8,2%).

Vale ressaltar que, de acordo com informações do Censo Demográfico, foi a partir da promulgação da Lei nº 0 7.853 de 24 de outubro de 1989 que o Brasil retomou a obrigatoriedade de incluir as pessoas com deficiência nas pesquisas realizadas pelo Censo Demográfico.

Na pesquisa realizada em 1991 foram incluídos apenas os casos considerados como deficiências graves: “cegos, os surdos ou mudos”. Foi a partir de 2000 que o Censo acrescentou, nas pesquisas, outras deficiências e esta questão viabilizou a identificação dos diferentes níveis de limitação das pessoas com deficiência (utilizando o conceito da Organização Mundial da Saúde – OMS - *International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF 2001*).

E ainda, de acordo com o Censo, “o contingente de pessoas que se declararam portadoras de deficiência atingiu, em 2000, 24,6 milhões, que representavam 14,5% da população total, sendo que para cada 100 mulheres com alguma deficiência existiam 96,9 homens” (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Gráfico 01- População residente por tipo de deficiência – 2000

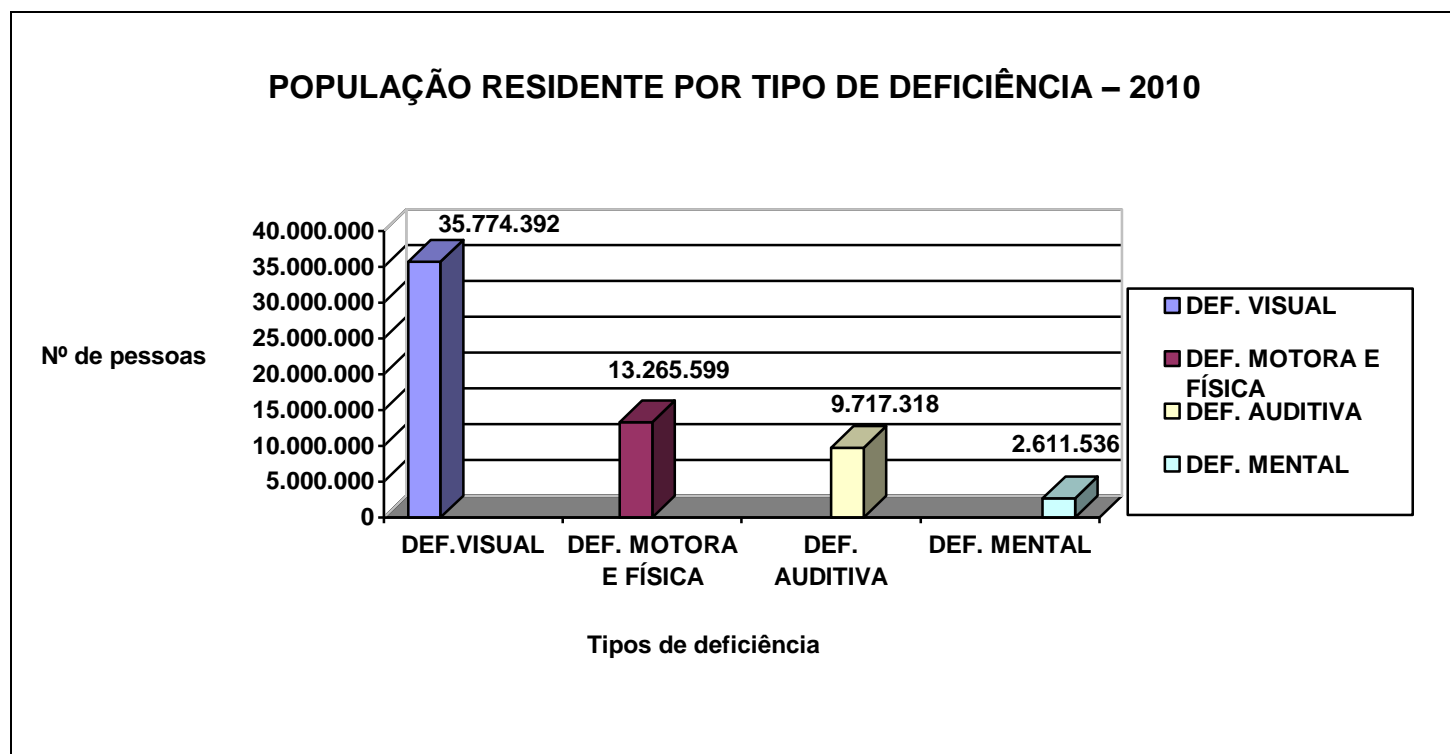


Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000.

Em 2010, no Brasil, residia uma população total de 190.755.799 pessoas, sendo que 45,6 milhões declararam ter algum tipo de deficiência, ou seja, 23,95% da população investigada.

Nesta totalidade, deve-se considerar que “algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência. Por isto, quando somadas às deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrência de deficiência” (IBGE, Censo Demográfico – 2010). Os dados por tipo de deficiência foram assim apresentados: deficiência visual (35.774.392), deficiência motora e física (13.265.599), deficiência auditiva (9.717.318), deficiência mental (2.611.536) (IBGE, 2010).

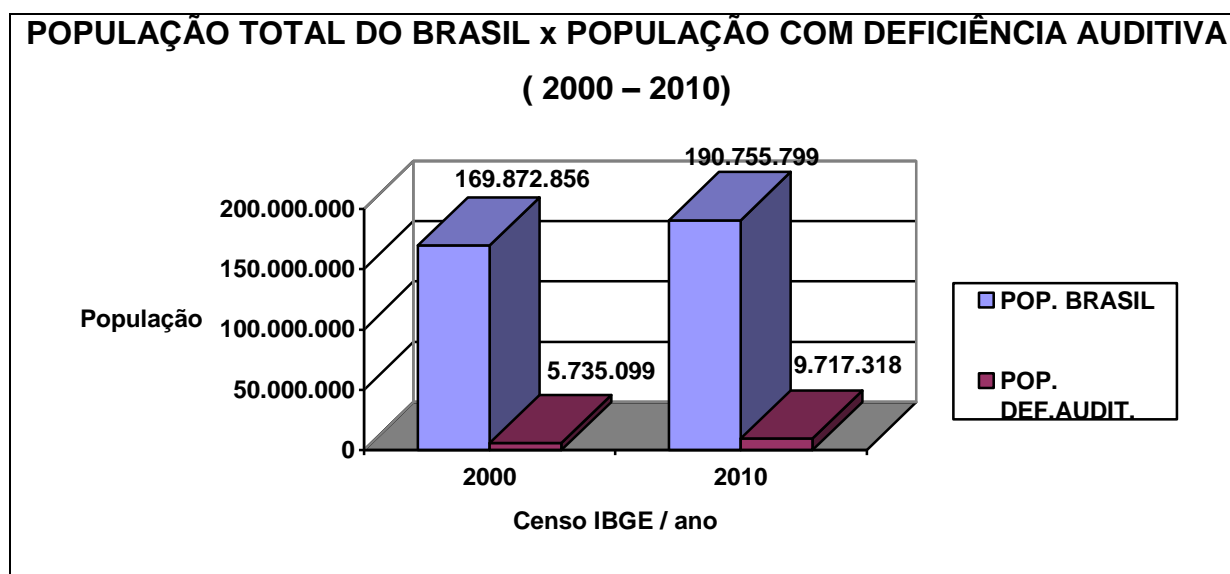
Gráfico 02 - População residente por tipo de deficiência – 2010



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010.

Os dados abaixo evidenciam que houve significativo aumento de pessoas que se declararam possuir algum tipo de deficiência auditiva, mostrando que esta condição ainda é comum na sociedade civil.

Gráfico 03 - Gráfico comparativo da população total do Brasil X com deficiência auditiva (2000/2010)



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000/2010.

Tabela 01 - População total do Brasil X população com deficiência auditiva (2000 – 2010)

Censo IBGE / ano	Total população Brasil	Total de população com deficiência auditiva	Porcentagem
2000	169.872.856	5.735.099	3,38%
2010	190.755.799	9.717.318	5,1%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000/ 2010.

Após apresentar os dados referentes à população nacional, é importante retratar que, no Estado de Minas Gerais, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, há uma população total de 19.855.332.

No meio destes existem 32.874 mil pessoas que se declararam não conseguir ouvir de modo algum.

Em Belo Horizonte, o quadro não é diferente. Com uma população de 2.375.151 habitantes, há 4.557 pessoas que se declararam ser surdas. Veja o quadro ilustrativo:

Tabela 02 - Tipos de deficiência de acordo com a população total do Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte em 2010.

Tipo de Deficiência auditiva	População com deficiência auditiva Brasil	População com deficiência auditiva Minas Gerais	População com deficiência auditiva Belo Horizonte
Não consegue ouvir de modo algum	344.206	32.874	4.557
Grande dificuldade para ouvir	1.798.967	199.386	19.046
Alguma dificuldade de ouvir	7.574.145	7.694.84	88.000

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados apresentados pelo IBGE-Censo Demográfico de 2010³⁴.

Aos números apresentados acima, pode-se acrescentar também algumas regiões próximas à Belo Horizonte, considerando que, de certa forma, é comum alunos surdos se deslocarem para a grande BH em busca de escolas com maior acessibilidade. De acordo com o Censo Demográfico, em Betim 380 pessoas declararam não conseguir ouvir de modo algum e, em Contagem, foram 1.083 pessoas.

A partir dos dados estatísticos apresentados, verifica-se a necessidade de rever as políticas públicas de educação inclusiva para as pessoas surdas, considerando o significativo número de pessoas que declararam não conseguir ouvir de modo algum e que, provavelmente, partes destas pessoas, podem estar matriculadas em diferentes escolas comuns, provavelmente, em condições não favoráveis de ensino.

Esta realidade pode ser exemplificada com uma recente reportagem apresentada ao Jornal Estado de Minas Gerais, em 27 de abril de 2013, pela jornalista Valquíria Lopes.

³⁴ Os dados foram verificados na tabela de população residente, por tipo de deficiência, segundo a situação domicílio e grupos de idade – Brasil – 2010.

Segundo a jornalista, o IBGE, apresentou que há grande índice de analfabetismo entre as pessoas surdas em Belo Horizonte. De acordo com os dados comparativos, “enquanto 10,8% dos surdos são analfabetos, a taxa cai para 3,8% entre a população ouvinte. O índice é maior que o do estado (8,8%) e semelhante ao do Brasil, aonde chega a 10,9%” (Estado de Minas Gerais - 27/04/13).

Para a demógrafa do IBGE Luciene Longo, os dados da capital retratam os desafios dos surdos para aprender a leitura e a escrita de uma língua que não é própria a eles, o português, já que a Libras é seu idioma oficial. “BH tem hoje cerca de 450 alunos surdos na escola. Dos 168 mil matriculados na rede municipal, 261 têm deficiência auditiva e estudam desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eles estão presentes em 32 das 257 escolas que integram o sistema do município. Já na rede estadual, 53 das 234 unidades escolares da capital têm surdos matriculados. Ao todo, eles somam 196 alunos com deficiência auditiva na rede do estado. Em Minas, são cerca de 2,3 mil atendidos por aproximadamente 1,3 mil professores intérpretes de Libras (LOPES, Valquíria. Jornal Estado de Minas Gerais 27/04/13).

Além deste significativo crescimento demográfico, há de se considerar outro aspecto relevante: o perfil familiar da pessoa surda.

Segundo Marchesi (2004. p. 174), apenas 10% das pessoas surdas têm pais surdos e 90% são filhos de pais ouvintes. Quando os pais são surdos há maior probabilidade das crianças surdas desenvolverem a linguagem de forma favorável (por meio da aquisição da língua de sinais), mas, quando são ouvintes, geralmente o desenvolvimento da linguagem da criança surda ficará restrita (seja por falta de informações adequadas, em tempo hábil, seja por desconhecimento da língua de sinais, entre outros fatores).

Sabe-se que as crianças surdas, nesta etapa da educação, estão em fase do desenvolvimento da linguagem (considera-se o período ótimo do desenvolvimento da linguagem o período entre 0 a 07 anos de idade). Quando estes alunos são matriculados nas escolas comuns, junto com crianças ouvintes, poderão apresentar grandes limitações no desenvolvimento da linguagem, caso não haja um ambiente linguístico apropriado que assegure seu pleno desenvolvimento. Isto significa que a responsabilidade em proporcionar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da linguagem da criança surda recai sobre as instituições escolares.

Diante do exposto, fica, mais uma vez, em evidência como é emergente ressignificar as propostas de políticas públicas na educação das pessoas surdas, reconhecendo peculiaridades inerentes aos aspectos culturais e linguísticos, indo além das questões etiológicas, rompendo com o tradicional conceito médico-terapeuta, adentrando aos aspectos psicosociais e culturais.

E, é neste viés, que o Decreto 5626 de 2005 tornou-se um documento de relevância para as pessoas surdas, principalmente quando estas foram apresentadas, neste referido documento, como sujeitos de língua e cultura.

Mas, seja por negação ou desconhecimento, apropriar-se dessas práticas inclusivas têm sido um grande desafio para a sociedade civil, pois, muitas vezes, até nas ações inclusivas, pode-se encontrar situações que, se tornam excludentes.

Ao se referir à educação inclusiva das pessoas surdas, Dorziat (2011.p.7-18), ressalta que, nesse processo, as subjetividades dos surdos devem ser consideradas, pois há diferenças significativas como, por exemplo, o aspecto multicultural, que são atreladas de características distintas dos demais alunos ouvintes, principalmente no que tange a forma de elaborar e expressar por meio de suas experiências viso-gestuais.

Para ela, o sistema educativo inclusivo, tende a adequar ao mesmo padrão de comportamento dos demais alunos. Geralmente há a oferta apenas da língua de sinais para as pessoas surdas, desconsiderando outras especificidades como, por exemplo, a necessidade de uma reorganização curricular que atenda às formas particulares de construção de conhecimento desses alunos. Por fim, a autora ressalta que, nesse universo, há necessidade de “negociar com novas culturas, sem ser assimilado por elas e sem perder suas características essenciais, em constante e permanente confronto com a diferença, constituindo identidade/diferença mesma matriz que se forma e se informa mutuamente” (2011.p.10). Conforme dito por Dorziat³⁵,

A partir da constatação de que as identidades estão sendo construídas pela lógica da uniformização, é possível entender como as ideias etnocêntricas, travestidas de valorização da diferença, têm

³⁵ A autora refere-se às questões específicas da educação inclusiva, ofertada às pessoas surdas no Brasil. Ela deixa evidências de que esta oferta de ensino ainda se efetiva de forma desqualificada e insuficiente, causando perdas irreparáveis no processo educacional destes sujeitos.

predominado nos campos político, educativo e cultural. Essa lógica está presente mesmo quando se usam palavras como democracia, comunidade, coesão, diálogo, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento e respeito, esvaziando-as de significado. O objetivo tem sido o de, ao contemplar legalmente o discurso das diferenças, mascarar a permanência da lógica unilateral, que burocratiza a alteridade e continua ocultando, sob nova roupagem, o outro nas suas diferentes possibilidades de ser. O interesse dessas iniciativas é administrar as diferenças, identificando-as e tratando de integrar a todos em um mundo inofensivamente plural, burocrático e economicamente globalizado (DORZIAT, 2011.p.11).

Na educação das crianças surdas as peculiaridades a serem tratadas são muito mais complexas do que uma simples reorganização pedagógica ou alocações de professores de apoio ou intérpretes de Libras.

Neste contexto, para maior compreensão deste universo, no próximo item, será feita uma breve apresentação de algumas nuances dos sujeitos surdos.

3.2 “ Ser ou não ser” diferente? Eis a questão...

Incluir alunos surdos nas escolas comuns, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido um grande desafio para muitos professores, pois, nelas geralmente encontramos práticas escolares uniformizadas baseadas em certo padrão de “normalidade” e “igualdade”, sem considerar as questões que envolvem as peculiaridades dos alunos tais como os aspectos linguísticos, sociais e culturais.

Receber um aluno surdo na escola comum pode causar certo estranhamento. Às vezes, o impacto é tão intenso que parece que “estrangeiros” invadiram a sala de aula, ou, quem sabe, até mesmo, pessoas de outro mundo...

No entanto, refere-se apenas aos alunos que não ouvem e vivenciam experiências sensoriais diferentes do nosso mundo hegemônico, o “mundo dos ouvintes”, pois, muitos destes, cultuam a ideia de sobreposição (superioridade) em relação às pessoas surdas pela simples condição de ouvir e o outro não.

Trata-se de alunos que se expressam, na maioria dos casos, através de uma língua com modalidade gestual-visual e, por assim ser, desenvolvem percepções de mundo distintas das pessoas ouvintes. Para melhor compreensão destas questões, vale apresentar o que exatamente chamamos

de *identidade*.

Zanatta (2011) indica que, desde a antiguidade, a filosofia investiga o conceito para *identidade*, mas este só foi reelaborado mediante a sociedade moderna, momento em que se passou a identificar as particularidades dos indivíduos.

Nos anos 60 o conceito de *identidade* foi-se consolidando, mas não se tornou um conceito unificado, pois, há diferentes vertentes teóricas, tais como: Strauss (1999), Goffman (1985, 1988), Berger e Luckmann (1973), e Dubar (1998, 2001, 2005).

Ainda de acordo com o autor supracitado, no âmbito da sociologia, nas décadas de 80 e 90, a *identidade* é analisada como um produto criado nos processos de socializações onde o ser humano interage com o outro e age sobre o meio social em que vive. Nesta interação o indivíduo está em constante processo de aprendizagem que, por sua vez, transforma em novos sentidos que impulsiona a novas interpretações.

Nesta abordagem, a identidade não é reduzida a uma visão unificada da cultura e da sociedade, ao contrário, é analisada mediante as suas multiplicidades. Apesar de seguir uma vertente centrada na criação da identidade por meio das esferas sociais, podemos encontrar diferentes autores³⁶ que apresentam os mais variados conceitos para o termo *identidade*.

Segundo Zanatta (2011), na sociologia esta vertente é chamada de *Interacionismo Simbólico*. As interações, neste contexto, são analisadas na perspectiva das ações sociais, que são desenvolvidas entre sujeitos.

Nas relações sociais surgem as negociações de regras, que são criadas de acordo com o reconhecimento e aceitação dos membros envolvidos. Essas interações são mediadas porque existe um mecanismo de comunicação chamado *linguagem*.

Neste sentido, na perspectiva do Interacionismo Simbólico, a socialização não se reduz “[...] a uma forma única de integração social ou cultural, unificada e assentada em um condicionamento inconsciente” (Zanatta, 2011). Ele reconhece o grau de importância dada à linguagem no processo de construção da identidade, pois, é a partir dela que o indivíduo produzirá e

³⁶ Zanatta (2011) cita: Strauss (1999), Goffman (1985, 1988), Berger e Luckmann (1973), e Dubar (1998, 2001, 2005).

interpretará significados no meio social.

Além disto, considera-se significativa as ações interpessoais caracterizadas pela subjetividade de um indivíduo em apresentar sua bagagem de experiências internas nas interações sociais, demarcando a capacidade cognitiva de interagir consigo e provocar um “comportamento auto-reflexivo no processo de interação social” (ZANATTA, 2011). Isto quer dizer que os processos sociais influenciam nas condutas dos indivíduos por meio das interações comunicacionais (linguagem).

Ainda Zanatta (2011), comentando sobre a obra de Mead (1993) ressalta que, no processo de interação, ao mesmo tempo em que o indivíduo reconhece o outro, passa a se reconhecer a partir da referência do outro, ficando em evidência a capacidade cognitiva do indivíduo em expressar sua subjetividade nas relações sociais:

[...] a atitude adaptativa que temos perante o mundo organizado incorporado à nossa conduta social, ou seja, representa a pessoa que tem consciência de pertencimento a um grupo social e age dentro das normas deste grupo. O *eu*, por sua vez, funciona como processo de representação imaginativa que temos de nós mesmos; pode ser entendido pela figura do sujeito que age e, só depois de ter atuado, toma consciência de sua ação. Isto é, o *eu* age e provoca a reflexão por parte do *mim* que, por sua vez, reage na forma de *eu* novamente. O *eu* representa a consciência espontânea da individualidade. Já o *mim* representa a parte da individualidade que foi configurada ou moldada pela sociedade (ZANATTA, 2011.p.44).

Neste sentido, na abordagem sociológica, a identidade é analisada no contexto de produção social determinada pela participação do indivíduo em diferentes instituições sociais, demarcando um lugar de importância para a linguagem e para a subjetividade do sujeito, direcionando a ideia de uma identidade não unificada.

Silva (1994) traz conceitos significativos sobre a diferença e identidade. Para este autor, a identidade é vista como uma representação de si mesmo e a diferença como uma autorreferência, uma vez que, é a partir da referência em relação ao outro que reafirmamos nossa identidade.

A identidade só existe porque existe o outro. Somos um universo de diversidade, um mundo heterogêneo onde a identidade é o que define a diferença e a diferença é o que reafirma a identidade. A identidade é: “uma construção, um efeito, um processo de produção, [...] é instável, contraditória,

fragmentada, inconsciente, inacabada. [...] está ligada a estruturas discursivas e narrativas” (SILVA, 2011.p.96).

Hall (2003) também destaca a identidade como algo que não é fixo, não é uniforme, que está sempre em um contínuo processo de transformação permitindo que o sujeito assuma diferentes identidades em diferentes épocas: “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, p.13, 2003).

Embora pensadas sob o ponto de vista de uma construção “engessada” as identidades são passíveis de deslocamentos, pois, essas se cruzam com outras identidades e, mediante as relações grupais, tanto na sociedade, quanto no pensamento de cada indivíduo, rompendo com a ideia de existência de uma identidade com referência única. Isto significa que a identidade e a diferença são resultados de uma produção cultural e social provocada em um ambiente linguístico.

A identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 1994, p.76).

Em diversos documentos, na área educacional, há certa preocupação com a diversidade e o rompimento de preconceitos gerados pela falta de tolerância à diferença, conforme apresentados na Constituição Federal/88 (artigo 206) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394/96 - artigo 3º), reconhecendo que há necessidade de ministrar o ensino com princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e a necessidade de preservar o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Para Cury (2005) e questão do reconhecimento destes princípios vão além das normas legais:

Esses princípios, se convertidos em práticas, podem contribuir para a criação de novos sujeitos rompedores com o sentimento de inferioridade de alguns e superioridade de outros e que, assim, possibilitem reconhecer o outro como igual e diferente, uno e múltiplo.

A efetivação desses princípios mede-se por fatos e não apenas por normas legais, ainda que imperativas. [...] A ética de reconhecimento está inscrita na Constituição e na LDB. Ela sinaliza a possibilidade de algo melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural como espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes (CURY, 2005.p.37).

Sabe-se que nem sempre estas diretrizes são praticadas nas escolas comuns, com alunos surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal complexidade dificulta, até mesmo, a permanência destes alunos nas escolas, pois, o não (re) conhecimento do novo (da língua, da cultura, da identidade) pode gerar desconforto e baixo nível de tolerância com a diversidade.

Para Doziart (2011), as práticas escolares tendem a ser mais generalizadas desconsiderando as especificidades dos alunos e, com isto, acabam provocando diferentes conflitos e divergências entre grupos.

A isenção, presente nas formas de a escola trabalhar o conhecimento, tem contribuído para a produção de estereótipos e tem levado à variedade de insatisfeitos em busca de se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades. Posturas desse tipo podem levar à distorção nos procedimentos educacionais, além de servir, muitas das vezes, como argumento para algumas posições que defendem a ideia de currículo único para qualquer aluno, de qualquer localidade. [...] se a diferença é lembrada, o processo ensino-aprendizagem pode ser tomado de forma menos distorcida, porque tem como ponto de partida as peculiaridades linguísticas, culturais e sociais de cada população (DORZIAT, 2011. P.32).

Romper com o paradigma de uma prática educacional baseada no ensino, exclusivamente, na modalidade de línguas orais, não é nada fácil. Geralmente o professor tende a direcionar suas práticas de acordo com suas vivências e, neste caminho, muitos ficam “engessados” no perfil do aluno padrão, condicionando práticas educacionais distantes das necessidades educacionais das pessoas surdas.

A questão torna-se mais complexa quando os próprios documentos de cunho federal apontam divergências ao tratar sobre questões inerentes à identidade, diferença e cultura.

Sobre este assunto Oliveira (2004) cita os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1996)³⁷ e os analisa partindo do pressuposto que eles são instrumentos de políticas públicas educacionais.

Para esta autora, a análise destes documentos é relevante para compreender as diretrizes pedagógicas políticas, considerando que a atual política educacional brasileira do ensino fundamental utilizam os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais como bases de sustentação teórico-prática, através de conceitos como pluralidade cultural, transversalidade, ética e autonomia, entre outros, uma vez que as questões como a exclusão social e problemática das diferenças individuais e culturais, inerentes às pessoas com deficiência, não são discutidas, por exemplo, no documento sobre o Pluralismo Cultural dos PCNs.

Neste sentido, a autora faz uma analogia entre o discurso da inclusão, presente na educação especial, e a educação multicultural apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando as consequências desta relação na construção da política educacional brasileira.

Para ela, os PCNs³⁸, apesar de serem apresentados como centros de referência, não obrigatório, são utilizados como centro de decisão e não de flexibilização, conforme proposto (OLIVEIRA, 2004. p. 34).

E ainda, de acordo com a autora, os assuntos relacionados às diferenças e ao pluralismo cultural são tratados, pelo sistema escolar, de forma meramente prescritiva, conteudista e desvinculado de uma reflexão mais séria

³⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Segundo a LDB, a educação básica deve propiciar uma formação comum a todos, com seguimentos de currículos e conteúdos mínimos comuns, conforme exposto no art. 9º, inciso IV: A União incumbir-se-á de: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

No art. 26º, a LDBN determina a necessidade de propiciar um currículo complementar e diversificado para o ensino fundamental e médio, considerando as peculiaridades regionais e locais e, desta forma, permite que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar adeque os currículos de acordo com as especificidades dos alunos. Neste contexto, seguindo os princípios da LDBN, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são documentos, de referência nacional, não obrigatórios, considerados flexíveis e autônomos, podendo ser concretizado de acordo com as especificidades educacionais regionais. Servem para subsidiar aos professores na elaboração e no desenvolvimento de projetos educacionais. São propostas apresentadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, que tem como objetivo “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN – introdução. P. 04).

³⁸ A autora avalia os seguintes documentos dos PCNs: PCN – Apresentação / Introdução (1996), Temas Transversais e Ética (1996), Pluralidade Cultural (1996).

sobre os problemas sociais, pois, nos PCNs “[...] o enfoque predominante é o do conteúdo que se sobrepõe às relações intersubjetivas no processo educativo” (OLIVEIRA, 2004, p.29).

Da mesma forma que a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro segue puramente a finalidade de “[...] preservar os valores de uma cultura dada, a da classe econômica e historicamente dominante e que dimensiona essa preservação por uma relação de poder” (idem, p.30), limitando o conhecimento em possibilidades de mudanças de posturas em “aceitar a diferença”. Este saber é produzido de forma sistematizada e reducionista.

Há uma pretensão em homogeneizar os discursos, eliminando as contradições inerentes aos fundamentos teóricos referidos, buscando estabelecer uma integração, uma unidade conceitual entre as diversidades de tendências teóricas, porque o interesse é a função instrumental dada ao currículo e a sua orientação prescritiva (OLIVEIRA, 2004.p.33).

Assim, para Oliveira (2004), os PCNs, como referência curricular comum a todos, evidenciam certa possibilidade de decisão, controle e de poder do Estado. A visão de *identidade* centraliza as variedades de culturas e a unidade nacional. “[...] a construção da noção de identidade nacional passa pelo conhecimento das características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais” (OLIVEIRA, 2004.p.34).

Esta identidade é vista na ótica do “ser brasileiro”, um “Brasil homogêneo, sem diferenças culturais [...]” (idem). Nos PCNs, as questões inerentes aos princípios de equidade e do respeito aos direitos e à dignidade da pessoa humana, são repassados como conteúdos selecionados com base na Constituição.

A diferença cultural é apresentada sob o ponto de vista das desigualdades sociais. O conhecimento sobre a diversidade cultural é transmitido através do ensino de diferentes conteúdos visando à mudança de postura frente às diferenças sociais e às discriminações.

Por fim, a autora argumenta que, no âmbito do PCN - Documento sobre a Pluralidade Cultural, “faz-se referência à questão de *gênero*, mas a ênfase é ao conceito de etnia, utilizada no lugar de raça” (OLIVEIRA, 2004.p.54).

E ainda, a autora explica que, em relação às pessoas com necessidades

educacionais especiais, há uma pequena abordagem que se restringe em propor maior solidariedade às pessoas “portadores de deficiências físicas e mentais”. Isto evidencia o quanto é dado “pouca relevância à educação especial, no contexto da política de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2004.p.55).

Assim como Oliveira (2004), Silva (2011) também apresenta um ponto de vista bem próximo. Para ela, no âmbito pedagógico, as questões que norteiam o conhecimento sobre a identidade e diferença ficam restritas ao repasse de conhecimentos teóricos que objetivam admitir, reconhecer, tolerar e respeitar a diferença. Esta medida é

[...] incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2011.p.99 - 100).

Estes autores supracitados, apesar de tratar questões inerentes à pedagogia e ao currículo, apresentam recortes significativos sobre possíveis interferências, no âmbito escolar, de como são abordadas as representatividades que se tem do “outro” que é diferente do “eu”.

O ponto de vista apresentado por esses autores permite-nos refletir sobre o quanto é necessário compreender quais são as nuances que marcam a diferença deste “outro” – o surdo, com a finalidade de desenvolver uma cultura pedagógica que dê conta desta diversidade, rompendo com estereótipos criados pela falta do conhecimento. No entanto, entende-se que as instituições escolares se encontram com visões engessadas sobre a diversidade cultural, uma vez que tratam o assunto de forma reduzida e, em consequência destas ações, teremos práticas culturais que ainda negam a diferença.

Cada indivíduo se apropria das escolhas sociais e culturais de acordo com suas vivências, há de se considerar também que as experiências sensoriais serão determinantes na construção da identidade e, neste contexto, a educação das pessoas surdas terá a marca de diferenças individuais,

culturais e linguísticas indicadas pela língua, identidade e cultura. Isto significa que cada um dará sentido ao mundo social e aos significados de formas diferentes e, neste cenário, a complexidade de se ter alunos surdos nas escolas comuns abrange, principalmente, as representações que se têm destes sujeitos.

Segundo Silva (2011) o conceito de *representação* se apresenta com diferentes significados, de acordo com os diversos fundamentos teóricos. Pelos princípios da filosofia ocidental, por exemplo, o conceito de *representação* refere à possibilidade (re) apresentar o “real” por meio de sistemas de significação, podendo ser representado na dimensão externa (por meio de sistemas de signos) ou interna (pela capacidade mental de representar o “real” na consciência).

Nesta pesquisa, seguiremos a abordagem apresentada pelos pós-estruturalistas que, parte do princípio de que o conceito de *representação* é concebido por uma marca exterior, ou seja, ela é criada por meio do sistema de signos, descartando as construções de ordem interna (mental e psicológico).

Neste caso, o conceito de *representação* “incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. [...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Assim sendo, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estritamente ligado a relações de poder” (SILVA. 2011.p.91).

A *representação* tem uma relação direta e dependente com os conceitos de identidade e de cultura. É por meio dela que reafirmamos a nossa identidade. Sabe-se que o processo de produção da identidade acontece no meio social e estão vinculados aos sistemas de poder (poder de representar e determinar a identidade), portanto não podem ser vistas como produções fixas, pois são passíveis de mudanças permanentemente. “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA. 2011.p.96).

Dependendo do tipo de representação que se faz do sujeito surdo pode desencadear sérias divergências no ambiente escolar, pois, a *diferença* é marcada justamente pelas representações simbólicas que são construídas por cada indivíduo e, desconsiderá-las ou julgá-las, é um fator que pode gerar a

exclusão no ambiente escolar.

Conforme dito por Oliveira (2004), “[...] há um reducionismo do problema da exclusão na educação especial às categorias sociológicas de etnia, gênero e de classe [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.56). Como visto, a exclusão acontece, também, pela diferença de identidade.

Neste contexto, a lógica da “aceitação do aluno surdo em nome da inclusão” necessita ser redimensionada por políticas públicas educacionais que reconheçam as peculiaridades provenientes das relações de significados sociais e culturais que são construídas por estes sujeitos.

A oferta da educação inclusiva, baseada nos pressupostos de “tolerância” e “respeito”, é determinadamente, limitada. Isto significa que

[...] é preciso levar-se em conta, na educação, a multiplicidade de experiências opressivas, seja de gênero, raça, classe ou de capacidades, para que possam ser criadas estruturas pedagógicas de libertação, mas estas estruturas devem ser coletivas, na busca de superação de todas as formas de opressão (OLIVEIRA. 2004 p.57).

Geralmente a instituição escolar, ao incluir o aluno surdo, deixa demarcado exatamente a língua e a cultura que representa o “maior valor”, bem como quem pertence e quem não pertence a este espaço e, desta forma, há uma visível separação fortalecida por uma relação de poder que separa estes dois mundos: o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos. Silva (2004) aborda este assunto da seguinte forma:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Esta demarcação de fronteiras, esta separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, p.82, 2004).

A diferença e a identidade são politicamente demarcadas por oposições binárias fortalecendo uma posição de poder dos mais legitimados, reforçando estereótipos que ressalta a pessoa surda como uma diferença negativa em relação à pessoa ouvinte.

De um lado temos o ser ouvinte/ normal e o ser surdo/ o deficiente/ como o não normal, aquele que foge dos padrões exigidos pela sociedade: que é saber usar a língua portuguesa de forma plena na modalidade oral e na

escrita. Sobre a relação de poder, Silva (2004) argumenta que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica para o parâmetro em relação às quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, p.83, 2004).

Diante do exposto, se faz necessário questionar o lugar ocupado pelos alunos surdos dentro das escolas comuns do ensino fundamental (nos anos iniciais), considerando quais são as representações que se fazem destes sujeitos e quais são suas peculiaridades. Neste sentido, no próximo item estaremos apresentando algumas questões específicas sobre a identidade das pessoas surdas.

3.3 Identidade e cultura surda

Após apresentar alguns conceitos básicos sobre a diferença e identidade, se faz necessário retratar os aspectos que apontam estas diferenças. Conforme citado anteriormente, os sujeitos surdos se expressam através de uma língua com modalidade gestual–visual, distinta da língua portuguesa que tem modalidade oral–auditiva. Esta forma de comunicação ainda é motivo de muitos estranhamentos em relação às pessoas surdas.

A relação com o “outro – surdo” que é diferente de mim - “eu – ouvinte” pode provocar uma visão obscura em relação às representações que se faz destas pessoas. Nesse sentido muitos podem pensar que esses sujeitos sejam incapazes, dependentes, que vivem no mundo do silêncio... Podem criar uma visão inferiorizada a partir do julgamento que é traçado pelo grupo dominante que determina o que seja referência de normalidade e o que deve ou não ser aceito na sociedade.

Esse “outro” não deve ser visto apenas pelo viés de um conhecimento meramente superficial que nos dá subsídios para descrevê-lo ou representá-lo,

pois, dessa forma, estaremos correndo um grande risco de fazê-lo de forma estereotipada e subordinada.

A dimensão desta relação com o outro, principalmente quando falamos do “outro - surdo” requer de nós uma posição bem distante da visão etnocêntrica. É preciso olhar o “outro-surdo” para além da “não-audição” vendo-o a partir de suas próprias representações sociais e culturais, rompendo com os diferentes estigmas, pois, as representações sociais, construídas pelos surdos, são distintas das pessoas ouvintes, uma vez que eles compartilham práticas sociais e representatividades que lhes permitem tecer uma identidade com características distintas das pessoas ouvintes. A construção desta identidade será “moldada” de acordo com o ambiente cultural vivenciado por cada um.

Geralmente, alguns deficientes auditivos³⁹, quando convivem com pessoas ouvintes que lhes impõem regras de comportamentos e buscam avaliar e determinar os hábitos que são legitimados pela sociedade ou pelas relações sociais, podem desenvolver sentimentos de inferioridade que, consecutivamente, serão transformados em uma imagem distorcida de si.

Porém, isto não quer dizer que devemos rejeitar ou impedir qualquer tipo de convivência entre surdos e ouvintes, mas, que devemos considerar que, no âmbito educacional, esta diferença será determinante, conforme dito por Perlin:

[...] é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e do privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Esta diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural. (PERLIN, 1998, p.57)

No caso das pessoas surdas, quando têm a oportunidade de conviver com outros surdos, geralmente desenvolvem uma identidade baseada em representações positivas de si. Para uma pesquisadora surda, “A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo, nas suas múltiplas identidades, sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (PERLIN, 1998, p.54).

³⁹ Refiro-me ao grupo de pessoas com deficiência auditiva que se comunicam através da leitura labial (não utilizam a língua brasileira de sinais). É importante ressaltar que não estou considerando que todas as pessoas deficientes auditivas vivenciam histórias de repressões ou baixa autoestima, mas que existem casos que se enquadram nesta realidade.

Isto quer dizer que é comum que estes sujeitos busquem compartilhar com o outro igual, a mesma língua. Neste meio social, mediante as práticas discursivas⁴⁰, vão tecendo valores e hábitos comuns entre si. Para Perlin (2004),

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda⁴¹, elas moldam-se de acordo com a maior ou menos receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2005. P.77-78).

Considerando esta forma peculiar de representatividade, encontramos certa tensão provocada por divergentes opiniões referente à existência de uma “cultura surda”.

Strobel (2008), a este respeito, comenta que, desde o final do século passado, pesquisadores buscam definir o que seria “cultura”, no entanto, até os tempos atuais, não há um consenso sobre o significado exato desta terminologia. Cabe-nos então, apresentar, de forma sucinta, como é pensado um conceito de “cultura”, e definir dentre muitos, aquele que fundamenta esta pesquisa.

Neste universo conceitual, encontramos a definição para cultura agregada aos princípios de singularidade, uniformidade, considerando a padronização e normalização do sujeito, dando a ideia de cultura única (princípios da teoria moderna).

E, seguindo outra vertente, pensa-se o conceito de cultura em uma posição de pluralidade, de múltiplas culturas e nesta, acrescenta-se, também, as diferentes identidades, uma vez que, estas são construídas no âmbito cultural, enquadrando-se em múltiplas identidades.

A cultura, neste sentido é produzida a partir das interações sociais e se transforma de acordo com a necessidade de cada grupo.

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da

⁴⁰ As práticas discursivas referem-se “aos momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, corresponde ao uso ativo da linguagem [...], a linguagem em ação” (SÁ, 2005.p.45).

⁴¹ Nesta pesquisa, doravante, apresentarei o conceito de cultura surda e respectivas peculiaridades.

língua, crenças, hábitos, costumes, normas de comportamento dentre outras manifestações. Partindo do suposto que cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la (STROBEL, 2008.p.17).

Hall (2003) aborda a questão cultural, a partir de uma concepção pós-moderna, retratando que ela não pode ser vista de forma unificada, pelo viés da violência e imposição, criando uma visão equivocada de que exista apenas a cultura dominante.

SÁ (2004) explica que, nas interpretações pós-modernistas, procura-se reconhecer como acontecem nas relações econômicas e as que envolvem o poder (dominação de raça, gênero, sexualidade, línguas, etc.). Não há intencionalidade pela busca da verdade e sim pelo reconhecimento das condições que geram as possíveis verdades. Assim, é pela linguagem que se institui a realidade. Ou seja, a produção da linguagem acontece mediante a realidade que, por sua vez, é considerada múltipla, com diversas interpretações e reconstruções. Não há, portanto, uma verdade fixa. As representações sociais são criadas por múltiplos sentidos. O sujeito é visto em sua individualidade e subjetividade (gênero, língua, cultura, etc.), ou seja, pensa-se na diferença (SÁ, 2002. p. 25-32).

Segundo este ponto de vista, os Estudos Culturais trouxeram grandes contribuições que permitiram romper com visões estereotipadas em relação ao conceito de cultura.

[...] pesquisadores embasados nos Estudos Culturais tentam fazer recriações sócio-históricas de culturas ou de movimentos culturais, ou por descrições culturais etnográficas ou pela análise e quaisquer tipos de discurso (autobiografia, história oral, opiniões, etc.), *buscando* desvelar os mecanismos pelos quais o significado é produzido na linguagem, na narrativa ou em outros tipos de sistema de significação (SÁ, 2002.p.38).

De acordo com SÁ (2002.p.32-42), foi na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964, que surgiram os Estudos culturais, a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Segundo a autora, os diretores deste centro de pesquisa (Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Jonhson), visando romper com os ideais de uma cultura única, perfeita e elitista, introduziram estudos focados em formas culturais urbanas (chamadas

de subculturas). Nas décadas de 80, as pesquisas nesta área, foram ampliadas dando espaço aos estudos de diferentes culturas. Aos poucos, os Estudos Culturais se transformou em referência internacional, visando:

- “Investigar a cultura em seu contexto histórico, utilizar novos métodos etnometodológicos de pesquisa e empregar uma abordagem hermenêutica às questões de significado” (SÁ, 2002. p.34);
- Estudar os aspectos subjetivos das relações sociais, compreendendo que esta subjetividade é produzida socialmente e, por assim ser, o objeto de pesquisa é caracterizando pelos aspectos individuais e coletivos (identidades individuais e coletivas);
- Romper com as “certezas impregnadas na mente do homem moderno” (idem, p. 36), considerando os modos pelos quais os atores sociais se definem a partir das condições em que vivem e, neste contexto, analisam as relações de poder.

Nos Estudos Culturais “[...] há uma clara intencionalidade política – sempre tomam o partido dos grupos em desvantagem. Tem-se, nesta perspectiva, clareza e que existem várias forças determinantes – a econômica, a política, a cultural, a pessoal – competindo e em conflito entre si, compondo a complexidade que é a sociedade, dando voz aos significados que se enfrentam aqui e agora. Por estas análises se entende que são as relações de poder que definem o campo cultural, e que todo conhecimento é um objeto cultural” (SÁ, 2002.p.43).

Neste contexto, entende-se que a sociedade é formada por diferentes grupos sociais, representados por diferentes posições de poder, que geram diferentes produções de significados e, assim sendo, há uma incessante luta pelo poder de reconhecimento destes significados.

Portanto, os aspectos culturais inerentes às pessoas surdas precisam ser analisados para além do “não ouvir”, evitando limitar a construção da cultura surda nos aspectos que apontam diferentes atitudes comportamentais frente à “deficiência”.

Ao contrário desta posição, a cultura deve ser analisada na ótica da subjetividade linguística, social, etc. Conforme dito por SÁ (2002),

A cultura é encarada como conflitiva e, toda a diferença é vista como

produto da luta por poderes e significados. É fundamental para tal perspectiva essa leitura de que a sociedade é contextualizada por conflitos entre diferentes culturas, sejam em função de classes, gêneros, etnias, etc. [...] nesta perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global (SÁ, 2002.p.83).

No entanto, a aceitação da possibilidade de existência da *cultura surda* ainda é rejeitada, desconhecida e, até mesmo, ignorada por muitos na sociedade. Por este motivo se faz necessário ampliar as discussões sobre esta especificidade e, para tal, reportaremos a uma área de grande valia sobre a temática em questão.

A partir da dos Estudos Culturais, que é uma área de estudos tão diversificada, surge uma nova linha de pesquisa: Os *Estudos Surdos*.

Conforme dito, os *Estudos Surdos* referem-se às pesquisas que englobam questões culturais, linguísticas, educacionais, políticas, referentes às pessoas surdas. Para Skliar (1998) “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos, educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998.p.5).

Os conceitos apresentados até então, apesar de sucintos, servirá para sustentar a definição de cultura surda e identidade surda sob a perspectiva dos Estudos Surdos.

Para Strobel⁴² (2008) a *Cultura Surda* refere-se à forma como o sujeito surdo se apropria do mundo, tornando-o mais acessível e habitável, explorando este universo pelas percepções visuais que é sua marca principal.

Para ela, este diferencial contribui para a definição das identidades surdas e comunidades surdas (abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo).

Cabe explicar que não estamos falando de uma construção cultural unificada e nem mesmo de uma língua universal, pois, cada país utiliza uma língua de sinais distinta dos demais. Outro fator relevante são os aspectos inerentes às diferentes organizações de grupos de pertencimentos no meio dos

⁴² Vale ressaltar que se trata de uma autora surda. Compreende-se que, além de pesquisadora e autora, ocupa o lugar do ser surdo.

surdos (surdos negros, mulheres surdas, surdos religiosos, etc.).

Para melhor entendimento do que foi dito, vale ressaltar o que estamos chamando de *comunidade surda*. De acordo com Strobel (2008), citando Padden e Humphries (2000),

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vive num determinado local, partilha 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 alcançá-los (STROBEL, 2008. p.30 apud PADDEN e HUMPHRIES, 2000).

Ao contrário da *cultura surda*, que é formada por pessoas surdas⁴³ que se comportam como surdos e compartilham entre si crenças, valores e língua, a *comunidade surda*⁴⁴ não é formada apenas por pessoas surdas, pois, fazem parte, também as pessoas ouvintes que compartilham interesses comuns da comunidade em questão. Outro fator é entender que não há uma uniformidade de comunidade surda, uma vez que há diferenças (raças, gênero, classe, nacionalidade, etc.).

Nesta perspectiva, considerando que estes sujeitos se organizam enquanto cultura e que vivenciam experiências peculiares, há de se considerar que as construções dos *artefatos culturais* se darão de forma distinta das pessoas ouvintes.

Entende-se por *artefatos culturais*⁴⁵ as diferentes possibilidades de manifestações que são caracterizadas no meio cultural.

Através destas manifestações é possível identificar como são as práticas de representações de um determinado público.

⁴³ Outro conceito apresentado por esta autora, em conformidade com Padden e Humphries (2000) refere-se ao termo *povo Surdo* que é utilizado para se referir às pessoas surdas, independente do local em que reside, mas que apresentam marcas comuns entre si, principalmente por obter uma forma de comunicação visual independente das escolhas linguísticas.

⁴⁴ As pessoas surdas se organizam em diferentes comunidades: em associações, espaços religiosos, federações, instituições acadêmicas, etc. Geralmente frequentam um ou mais espaços.

⁴⁵ Um artefato cultural é um objeto feito pela mão do homem que fornece informações sobre a cultura do seu criador e usuários. O artefato pode mudar ao longo do tempo. A classificação sobre quando, como e porque ele é usado como cultura também pode mudar com o tempo, dependendo de novas descobertas. Acesso em 18 de junho de 2013 http://pt.wikipedia.org/wiki/Artefacto_cultural

Tende-se a limitar os artefatos culturais aos aspectos superficiais da cultura, tais como, estilos de vestuários, formas de utilização de objetos, habitação, arte, entre outros. No entanto, no universo cultural dos surdos, os artefatos culturais são sustentados pelas “[...] produções do sujeito que revelam seu modo de ser, ver, sentir, entender e transformar o mundo” (STROBEL. 2008.p.37). Estas produções são caracterizadas por meio de oito artefatos culturais, assim apresentados (STROBEL. 2008.p.38-78):

- *Experiência visual* – refere-se à possibilidade que as pessoas surdas têm de utilizar a visão em substituição total da audição, principalmente enquanto meio de comunicação. Isto significa que o sujeito surdo percebe o mundo através das diferentes experiências visuais;
- *Linguístico* – refere-se às formas de comunicações visuais que são utilizadas pelas pessoas surdas: fazem parte deste contexto as línguas de sinais e os gestos. Ambas se diferem. A primeira refere-se às línguas de modalidade viso-manual, com estrutura gramatical específica e com capacidade de expressar os mais diversos conceitos abstratos. Os gestos são equivalentes às diferentes formas que as pessoas se expressam utilizando as mãos e o corpo. Vale ressaltar que muitos surdos, quando não convivem com outros surdos (por exemplo, surdos que residem em espaços rurais), geralmente se comunicam através de gestos que são criados no ambiente familiar.
- *Forma familiar* – refere-se à naturalidade como as pessoas surdas organizam suas instituições familiares tendo, como exemplo, uma atitude de satisfação e orgulho ao saber que o (a) filho (a) nasceu surdo (a). No ambiente familiar há marcas organizacionais vinculadas aos valores, cultura e linguagem das pessoas surdas. Ao contrário, em uma família composta de pais ouvintes, a notícia do filho (a) ser surdo (a) pode causar desconfortos e abalos emocionais⁴⁶. As relações sociais destes sujeitos surdos podem ficar comprometidas caso haja certo distanciamento na forma como ouvintes e surdos compartilham valores,

⁴⁶ Apesar de ser uma reação comum entre os pais ouvintes, sabe-se que muitas famílias de pessoas surdas conseguem superar estas emoções iniciais e oferecer uma educação de qualidade aos filhos.

cultura e linguagem;

- *Literatura surda* – refere-se às diferentes narrativas que, além de serem expressas em língua de sinais, são adaptadas aos contextos culturais das pessoas surdas. Neste contexto, os diferentes gêneros textuais (poesias, piadas, histórias infantis, clássicas, fábulas, etc.) são reformulados considerando as peculiaridades linguísticas, culturais, psicológicas e sociais, das pessoas surdas, possibilitando-as “uma construção a partir de seu mundo e de sua cultura dos diversos sentidos que subjazem ao texto oral, aflorando, assim, a estrutura arquetípica que representa o inconsciente coletivo (KARNOPP, 2002, p.73 *apud* FRANZ, 1990)”.

Figura 06 - Exemplo de artefato cultural: Literatura Surda



Fonte: Blog a [Literatura Surda](#) e [Vida social e](#) [com surdos](#), 2013



- *Vida social e* [com surdos](#) e às diferentes formas de [com surdos](#) que, a priori, se imagina [com surdos](#) se apropriam de comportamentos e estilos diferentes das práticas sociais convencionais utilizadas pelas pessoas ouvintes. Pode-se exemplificar pela forma como se organizam suas relações sociais (amizades, namoro, fidelidade, organizações de eventos, festas, ponto de encontros, movimentos, fortalecimento da identidade através das organizações de campeonatos entre jogadores surdos, desfiles entre misses surdas, palestras proferidas por surdos, etc.).

Figura 07 - Exemplo de artefato cultural: Organizações sociais



Fonte: CBDS, 2013

Figura 08 - Exemplo de artefato cultural: Organizações esportivas



Fonte: FMDS, 2013

- *Artes visuais* – refere-se às diferentes manifestações artísticas das pessoas surdas (desenhos, pinturas, esculturas, teatro, etc.), que buscam, por meio delas, representar suas subjetividades, emoções, marcas históricas, cultura e fortalecimento da identidade. Geralmente há uma tendência em enaltecer a figura das mãos como

representatividade da identidade surda. No teatro praticam a exposição das expressões faciais e corporais, demarcando o espaço do corpo enquanto linguagem.

Figura 09 - Exemplo de artefato cultural: Arte Surda



Fonte: FENEIS, 2013



Fonte: Palhaços Surdos na Estação das Docas, 2013

Figura 10 - Exemplo de artefato cultural: Arte Surda



Fonte: FENEIS, 2013

- *Política* – refere-se à capacidade da comunidade surda em promover uma organização política que visa melhorias para o povo surdo. Há diferentes organizações institucionais (federações, associações, espaços religiosos, assembleias, entre outros) e organizações no âmbito social e cultural (reuniões, assembleias, movimentos, manifestações, etc.). A pauta principal das ações políticas tem sido a luta pelos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Figura 11 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos



Manifestação em frente ao MEC
Movimento em favor da educação dos surdos 19 e 20 de maio de 2011 – BRASÍLIA.

Audiência Pública

Fonte: Ana Paula, 2013.

Figura 12- Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos



Prof. Dra. Surda Patrícia Luiza Rezende, Diretora do Departamento de Políticas Educacionais da FENEIS, trazendo as denúncias e reivindicações da Comunidade Surda Brasileira, durante a Audiência Pública realizada pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal, na manhã de 19/05/2011.

Fonte: Ana Paula, 2013.

Figura 13 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos



Manifestação das velas / Senado Federal.

Fonte: Ana Paula, 2013.

Figura 14 - Exemplo de artefato cultural: Movimentos dos Surdos



Fonte: Daniane Pereira, 2013



Fonte: Daniane Pereira, 2013

- *Materiais* - refere-se aos materiais adaptados e/ ou recursos tecnológicos que utilizam os recursos visuais em substituição aos sonoros, promovendo acessibilidade comunicativa às pessoas surdas. Podemos citar, como exemplos: campanhas onde o toque sonoro é substituído pelo luminoso; legenda closed-caption ou legenda oculta que é transmitida por alguns programas televisivos, permitindo que a pessoa surda tenha o acesso a informação através da leitura da legenda; TDD (*Telecommunications Device for the Deaf*) que é um tipo de telefone que tem um visor e um teclado que possibilita a comunicação por meio da escrita, etc.

Figura 15 - Exemplo de artefato cultural: Materiais



Fonte: FENEIS, 2013

Figura 16 - Exemplo de artefato cultural: Materiais



Fonte: ATHENNA, 2013

Os artefatos acima apresentados evidenciam diferentes representatividades que as pessoas surdas têm de si e, neste contexto é possível identificar características peculiares e significativas que marcam a diferença entre surdos e ouvintes, bem como a visibilidade do reconhecimento natural (por parte dos sujeitos surdos) da existência desta diferença.

Partindo deste entendimento, a pesquisadora Gladis Perlin (1998, p. 51-73), considerando as diferentes formas de representatividades, identificou as pessoas surdas por meio de categorias assim classificadas:

- *Identidades surdas* – referem-se às pessoas surdas que se identificam e se reconhecem, plenamente, na condição de não ouvir, mantendo uma representação positiva de si e de seus pares (os outros surdos). Buscam a permanente proximidade com outros surdos. Identificam-se com as experiências visuais, buscam construir uma identidade política onde assumem a militância.
- *Identidades surdas híbridas* – referem-se às pessoas

surdas que se identificam como surdos, assim como descrito acima, porém, se diferenciam por terem nascido ouvintes e, com o passar do tempo, se tornaram surdos (por diversos fatores). Isto significa que estes sujeitos chegaram a conhecer a estrutura da língua portuguesa e, posteriormente, adquiriram a língua de sinais. Nesta oscilação entre duas línguas, as pessoas surdas conseguem visualizar a língua de sinais, mas organiza o pensamento utilizando a língua portuguesa.

- *Identities surdas de transição* – referem-se às pessoas surdas que, em primeiro momento, vivenciaram experiências mantendo contato apenas com pessoas ouvintes. Em outra fase da vida se depararam com outros surdos e, neste encontro com seus pares começam a se identificar com a identidade surda. A transição está marcada justamente no momento da passagem de convivência apenas com pessoas ouvintes para a convivência com as pessoas surdas. Na reconstrução desta identidade há conflitos, ganhos e perdas de valores.

- *Identidade surda incompleta* – referem-se às pessoas surdas que não se aceitam como surdos e buscam a reprodução da identidade de uma pessoa ouvinte. Estes negam que são surdos e rejeitam a convivência com outros surdos.

- *Identities surdas flutuantes* – referem-se às pessoas surdas que, a priori, se identificam como outros surdos, mas, buscam seguir as regras de comportamentos determinados por pessoas ouvintes, se conformando facilmente com elas. Acabam por desprezar a cultura surda e, nesse sentido, vão construindo uma identidade fragmentada com múltiplas identidades.

Vale ressaltar que as categorias supracitadas não são rótulos de identificação e, portanto, não devem ser utilizadas para estigmatizar as pessoas surdas enquadrando-as em uma das categorias citadas. Também não devem ser analisada na ótica de uma identidade fixa ou unificada, pois, estas se deslocam permanentemente, são dinâmicas e se transformam conforme as experiências vivenciadas nas mais diversas práticas sociais e culturais.

Outro fator de relevância é considerar que as categorias apresentadas não devem ser utilizadas como medidores capazes de identificar as identidades boas e as ruins, pois estamos falando de produções sociais e suas respectivas

consequências na construção de representatividades.

Nesta perspectiva, ao tecer uma relação direta entre os artefatos culturais (que mostram as diferentes manifestações que são caracterizadas no meio cultural) e as categorias de identidades supracitadas, entende-se o quanto é importante que uma pessoa surda tenha vivências com outros surdos, considerando que, por meio das produções sociais, principalmente pelas práticas discursivas, que estes sujeitos poderão se identificar e se reconhecer como surdo.

É por isto que se diz que as identidades são formadas/conformadas/deformadas nas lutas que se travam no território das representações e nas práticas de significação, e esta formação/conformação/deformação é grandemente influenciada pelas práticas discursivas. [...] As identidades de surdo/dos surdos não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. [...] Assim, autoproduzem significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, éticas, estéticas, desenvolvendo, então, certa cultura. É a partir desta autoprodução, que surgem as culturas surdas. Quando as pessoas surdas conscientizam-se de que pertencem a uma comunidade/ cultura diferente ou diferentes, esta consciência lhes fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/ culturas dominantes (SÁ, 2002.p.101-102).

Diante do exposto, até então, nesta interculturalidade (cultura surda / cultura de ouvintes), se torna emergencial implantar políticas públicas educacionais que considerem as diferenças, em seu sentido mais amplo, assim como abordado por Sá (2002):

Reconhecer a diferença não no sentido de igualá-la à diferença de outros grupos, numa tentativa de “acabar com” a diferença – ou seja, tentando “normalizar” os surdos – nem mesmo no sentido de dizer que eles sofrem as mesmas limitações e restrições a que estão submetidos outros grupos minoritários, dominados, oprimidos, mas, firmando um “reconhecimento político” da surdez e dos surdos. Esse reconhecimento político se pode traduzir em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos e o reconhecimento dos múltiplos recortes de suas identidades, língua, cognição, gênero, idade, comunidade, cultura, etc.(SÁ, 2002. p. 11).

Considerando que este “reconhecimento” só é possível mediante a aquisição de “conhecimento” que, por sua vez, requer o rompimento com certos discursos ultrapassados e moldados, que urge viabilizar maior diálogo e comunicação entre os diferentes grupos sociais e culturais, porém, permitindo que os interesses de todos sejam representados. Daí surge a necessidade de

analisar se as políticas públicas na educação das pessoas surdas estruturam suas propostas educacionais na perspectiva bicultural, intercultural ou multicultural.

Muito raramente se parte de um biculturalismo, no qual as culturas tenham a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível (SACRISTÁN, 2001, p.83).

Para Sacristán (2001), as práticas escolares trabalham em uma perspectiva intercultural onde uma cultura sobrepõe a outra, prevalecendo a cultura dominante, que é legitimada e valorizada socialmente, em um determinado momento histórico, desconsiderando outras especificidades, oferecendo então, uma educação com estruturas organizadas para a cultura dominante. A padronização das práticas educacionais leva o profissional da educação a ter dificuldades de adaptar o ensino às diferenças dos alunos e romper com a educação uniforme.

Este autor apresenta alguns fatores que considera serem pontuais para gerar práticas educacionais padronizadas, dentre eles, pode-se citar as estruturas educacionais organizadas de forma rígida, com níveis de aprendizagens definidos, conteúdos selecionados e tempos determinados e padronizados; O tempo escolar determinado para cada conteúdo e para cada disciplina; a valorização exacerbada para determinados conteúdos/ disciplinas; alunos que são separados e estigmatizados por níveis de capacidade ou rendimento; até os anos 60 a escola desenvolveu uma visão educacional centrada na credibilidade de que o ideal é trabalhar com grupos homogêneos; os processos avaliativos são vistos como forma de controle dos conteúdos ensinados; etc.

Até os tempos atuais, a escola ainda se configura, em sua organização pedagógica e política, com práticas similares à educação da cultura dominante, seguindo uma visão homogênea que desconsideram e desconhecem os valores culturais, a identidade e a linguagem das pessoas surdas e de outros.

Neste sentido, é imprescindível romper com práticas excludentes e normalizadoras que reforçam as desigualdades sociais, possibilitando novos

olhares sob a cultura do outro, fazendo prevalecer o interesse de todos em um espaço aberto para novos grupos sociais, para uma inclusão que atenda a todos, conforme proposto por Sacristán (2001):

A escolarização universal de todos os cidadãos, em uma etapa da educação obrigatória, sob um currículo inclusivo, com um importante núcleo cultural comum, numa escola para todos, supõe, na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional (SACRISTÁN, 2001, p.98).

Para Sacristán (2001), este estranhamento cultural advém do fato de que a cultura escolar está muito distante da realidade de alguns grupos de alunos. De certa forma, há uma rejeição em conhecer as experiências de vida dos alunos, quem dirá daqueles que são diferentes e que estão em desvantagem.

Skliar (1998), assim como o autor supracitado, considera possível rejeição e indica, no caso da cultura surda, que a dificuldade de aceitação implica na concepção da cultura universal e monolítica. Neste sentido, ele argumenta que a aceitação da cultura surda só é possível se for considerada pela perspectiva multicultural, portanto, deve ser analisada em suas peculiaridades e subjetividades.

A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. [...] a existência da comunidade e da cultura surda constitui tanto um problema de representações pessoais quanto de experiências e oportunidades de “liberdade”. Problemas de representações porque acha que não há nada fora de seu normal, de sua própria auto-referência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes. E é também, um problema de experiências e oportunidades de “liberdade”, porque, ao “trabalhar” com crianças – num contexto escolar ou clínico onde não existem adultos surdos –, desconhecem os processos e produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais em geral, etc (SKLIAR, 1998.p.28 – 29).

Cabe sinalizar que o *multiculturalismo* pode ser compreendido por diferentes vertentes. Sá (2002. P.39), citando McLaren (1997), apresenta

algumas destas concepções, tais como:

- *multiculturalismo conservador* – admite a existência de diferentes culturas, mas determina qual é cultura de maior valia buscando igualar as outras nesta que tem o poder;
- *multiculturalismo humanista liberal* – compreende que existe uma igualdade natural (intelectual, cognitiva, racional) entre as pessoas, mas acredita que esta diferença seja resultado das desigualdades provenientes da inexistência de oportunidades iguais;
- *multiculturalismo liberal de esquerda* – critica que a ênfase dada na igualdade mascara as diferenças culturais;
- *multiculturalismo crítico e de resistência* - entende que as representações resultam de lutas sociais que envolvem os signos e significações. Neste contexto, deve-se considerar os embates entre as culturas e etnias, buscando viabilizar possibilidades de diálogo entre os diversos e diferentes saberes. Desta forma, é possível produzir uma relação de respeito e solidariedade entre os diferentes.

Considerando os indícios apresentados na última abordagem (*multiculturalismo crítico e de resistência*), vale reportar aos aspectos conceituais de *multiculturalismo* apresentado por SILVA (2011).

Ele diz que não devemos considerar o multiculturalismo apenas como práticas de convivências entre culturas diferentes, mas vê-lo também, numa perspectiva sociológica, como convivências entre culturas desiguais, uma vez que, as relações de poder determinam quais são as culturas mais valorizadas e quais são as inferiores.

Dialogando com o autor, entende-se que é urgente construir uma visão mais crítica das ações educacionais que são ofertadas às crianças surdas que cursam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

As políticas de educação inclusiva não podem minimizar em ações que prevêm apenas a junção entre duas culturas em um mesmo espaço escolar (a dos surdos e dos ouvintes), desconsiderando que estas culturas se manifestam de acordo com suas representatividades e, neste sentido, apesar da convivência e da junção proposta, as manifestações culturais das pessoas ouvintes se sobressaem em relação às dos surdos, quando estas não são totalmente silenciadas.

No final haverá sempre uma visão de menos valia à cultura surda e à língua de sinais, pois, é a linguagem oral que prevalece no ambiente escolar e esta sempre é vista como língua de maior peso.

Buscando romper com este paradigma, no próximo item buscar-se-á apresentar as peculiaridades desta língua desconhecida ainda por muitos.

3.4 Língua brasileira de sinais

O conceito de linguagem segue diferentes vertentes teóricas. Alguns seguem concepções sob o ponto de vista filosófico ou linguístico, podendo ser empiristas (adquire-se a linguagem em interação com o meio) ou racionalistas (a aquisição da linguagem é inata), tais como:

Abordagem behaviorista – parte do princípio de que a linguagem é construída por meio da aprendizagem. Nesta teoria descarta-se a ideia de inatismo. O indivíduo, em interação com o meio, recebe o *input* necessário para desenvolver a linguagem. “A linguagem, nada mais é, do que um simples nome para as regras que descrevem as contingências particulares que prevalecem dentro de uma dada comunidade verbal” (FINGER, 2008.p. 30).

Abordagem gerativista: considera a linguagem como um sistema de princípios inatos e universais. O ser humano seria dotado de um dispositivo para adquirir a linguagem (QUADROS, 2008).

Abordagem da Epistemologia Genética: segue princípios cognitivistas, pois, considera que a linguagem se desenvolve mediante a construção das experiências vivenciadas pelo ser humano, somadas às capacidades neurológicas de distinguir o significado e o significante (função semiótica). As estruturas mentais orgânicas, associadas às vivências, promovem a capacidade do desenvolvimento da linguagem verbal (Ramoszi-Chiarottino, 2008).

Abordagem interacionista: compreende a linguagem como um instrumento da comunicação. Há uma relação direta entre o pensamento e a linguagem. A criança se apropria da linguagem a partir das interações sociais e associações que se faz deste contexto social, ou seja, pelo conhecimento (Vitto e Carvalho, 2008).

De forma sucinta, pode-se dizer que a linguagem é um tipo de sistema complexo que serve de meio de comunicação entre os seres vivos permitindo-os a pensar, organizar, elaborar e simbolizar o pensamento. Por se tratar de uma instituição social, a linguagem se diferencia de comunidade para comunidade e, neste sentido, considerando que, geralmente, as pessoas surdas se comunicam por meio das línguas de sinais, línguas distintas das línguas orais, se faz necessário fazer uma breve apresentação⁴⁷ sobre as especificidades linguísticas encontradas no universo da língua brasileira de sinais.

Conforme apresentado no capítulo 01 desta pesquisa, o uso das línguas de sinais foi marcado por um contexto histórico de “idas e voltas”. Mesmo com sua proibição (1880 – Milão), ela continuou sendo utilizada pelas pessoas surdas, mesmo que, de certa forma, em situação clandestina.

Nos Estados Unidos, no final da década de 50, surgem novos olhares para as línguas de sinais. Tendo como ponto de partida os princípios universais das línguas orais, o linguista americano, Willian Stokoe, iniciou estudos sobre a língua de sinais americana.

Na intenção de ministrar aulas, Stokoe foi trabalhar no *Gallaudet College (Universidade para Surdos em Whashington)*. A convivência com pessoas surdas despertou-lhe o interesse pela língua de sinais americana. Na época, esta língua ainda não era vista como tal. Identificavam-na como gestos, pantomimas, um tipo de linguagem.

Após pesquisa científica, o linguista publicou o primeiro livro sobre os aspectos linguísticos da língua de sinais, intitulado: *Sign Language structure (1960)* e, posteriormente, com outros colegas surdos, publicou *A dictionary of American Sign Language (1965)* (SACKS, 2010. p.70-71). E, por meio deste, foi possível identificar e comprovar que a língua de sinais⁴⁸ é formada por estruturas linguísticas complexas, assim como nas línguas orais.

⁴⁷ Conforme dito, pretende-se fazer uma breve apresentação sobre os aspectos linguísticos da Libras, mas sem pretensão de aprofundar sobre suas especificidades. Portanto apresentarei, de forma superficial, a estrutura da Libras. A síntese apresentada segue as pesquisas de QUADROS e KARNOPP (2004), BRITO (1995). Para conhecer as especificidades da Libras indico as autoras citadas.

⁴⁸ Vale ressaltar que, as línguas de sinais são consideradas línguas naturais. Muitos indagam o motivo pelo qual não existe uma língua de sinais UNIVERSAL. Sabe-se que língua e cultura são dois instrumentos que não se separam e que os valores de cada cultura influenciam, diretamente, nas interações sociais de cada povo. Assim sendo, não há uma língua de sinais

Sabe-se que as línguas orais seguem princípios universais e básicos relacionados aos aspectos estruturais. De acordo com as autoras Quadros e Karnopp (2004) pode-se dizer que são: fonética – é a ciência que estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de traços, ou propriedades que possam descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptíveis; Fonologia – estuda os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado; morfologia – é o estudo da estrutura interna das palavras (número, gênero, tempo e pessoa...); sintaxe – é o estudo da estrutura interna das sentenças e a relação internas entre suas partes; semântica – é o estudo do significado da palavra e da sentença; pragmática – é o estudo da linguagem em uso (contexto) e dos princípios de comunicação (QUADROS E KARNOPP, 2004. P. 17 – 22).

Isto quer dizer que, independente de ser uma língua oral (inglês, francês, português, outras), ou gestual-visual (as línguas de sinais), todas são formadas por uma estrutura comum (fonética; fonologia; morfologia; sintaxe; semântica e pragmática) .

No Brasil, segundo Quadros e Karnopp (2004), as primeiras pesquisas sobre a língua brasileira de sinais foram desenvolvidas a partir da década de 80, por Gladis Knak Rehfeldt (1981) e Lucinda Ferreira Brito (1995)⁴⁹ e , posteriormente, vieram novos pesquisadores⁵⁰ que impliaram os saberes sobre as especificidades desta língua, permitindo maior visibilidade e reconhecimento enquanto língua.

Além da legitimidade científica alcançada por meio de vastas pesquisas envolvendo diferentes áreas (línguísticas, sociológicas, neurológicas, psicológicas), nos tempos atuais, temos a Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como *A Língua Oficial da Pessoa Surda*, caracterizando-a como um sistema linguístico completo como qualquer língua oral, mas que se processa por uma modalidade espaço-visual, pois, sua

universal, como também, não há uma cultura surda universal. Doravante, serão apresentados maiores detalhes sobre os aspectos gramaticais desta língua.

⁴⁹ Esta data refere-se à publicação do livro intitulado *Por uma Gramática Língua de Sinais*. Este foi o primeiro livro, no Brasil, que descreveu os aspectos linguísticos da Libras.

⁵⁰ FERNANDES (1990) QUADROS e KARNOPP (2004), FELIPE (1993).

estrutura (de modalidade gestual-visual) é distinta da língua portuguesa que é de modalidade oral-auditiva.

Voltando para as questões estruturais da língua de sinais, conforme dito anteriormente, elas não se diferem das línguas orais, portanto podem ser analisadas em todos os níveis estruturais propostos pela linguística.

Tendo como base os estudos gramaticais de Brito (1995), na estrutura linguística da Libras, assim como nas línguas orais, encontramos unidades arbitrárias e sem significados (o que chamamos de fonemas).

O que difere o fonema de ambas línguas (línguas orais e línguas de sinais) seria as características da organização fonológica das duas modalidades, pois a primeira segue princípios de linearidade e a segunda de simultaneidade.

Isto quer dizer que, nas línguas orais, a produção dos fonemas ocorrem de forma sequencial mediante a passagem de ar pela laringe, nariz e boca.

Nas línguas de sinais, esta produção ocorre por meio dos uso dos parâmetros visuais (a serem apresentados adiante) que são utilizados ao mesmo tempo. Outro fator de diferença é que a primeira se estrutura em uma modalidade oral-auditiva e a segunda em uma modalidade espaço-visual.

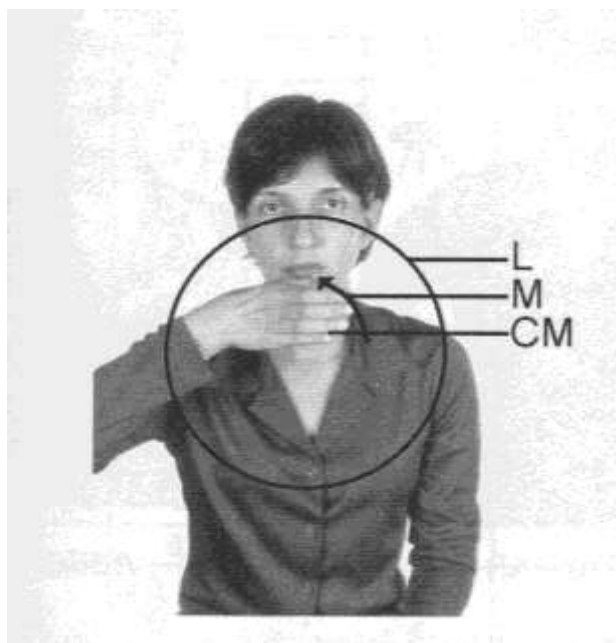
Diferente do contexto de uso de mímicas e de gestos, as línguas de sinais são organizadas por meio de regras convencionais equivalentes aos aspectos gramaticais, assim apresentados: Fonologia, morfologia, sintaxe.

A primeira (Fonologia⁵¹), estuda as unidades mínimas que formam os sinais e as possibilidades de combinações e variações destas unidades.

Elas são compostas por cinco parâmetros equivalente às unidades mínimas (fonemas) que são articuladas simultaneamente - as configurações de mãos (CM), movimento (M), locação (L), orientação de mãos (OR), expressões não manuais (ENM).

⁵¹ Segundo Quadros e Karnopp (2004), o linguista americano, indicou o termo 'quirema' para se referir às unidades mínimas das línguas de sinais (fonema) e 'quirolgia' para se referir aos estudos de suas combinações. Quirolgia (do grego, 'mão'). De acordo com o dicionário Aurélio, refere-se à arte de conversar por meio de sinais feitos com dedos; dactiologia (1988). No entanto, pesquisadores atuais mantem a utilização do termo 'fonema' e 'fonologia' entendendo que elas, apesar da distinção modal, seguem os mesmos princípios linguísticos das línguas orais.

Figura 17 - Parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

A) Configurações de mãos⁵²(CMs): são identificados por meio das diferentes formas que as mãos se posicionam no momento de produzir um sinal. A Libras é composta por 61 configurações de mãos (CMs) equivalente ao nível fonético (QUADROS e CRUZ, 2011). Cada língua de sinais possui configurações diferentes e não devem ser confundidas com o alfabeto manual (datilologia). A configuração de mão refere-se ao formato das mãos que são empregados para produzir um determinado sinal, ou seja, é a unidade mínima que, em conjunto, formam um determinado sinal (signo), portanto, trata-se de um elemento distintivo. O alfabeto manual refere-se ao uso do formato das mãos para representar as letras do alfabeto escrito. Cada sinal será equivalente a uma letra. conforme apresentado no quadro abaixo:

⁵² Brito (1995) ressalta que cada língua de sinais possui configurações diferentes. Outro fator relevante é que este não deve ser confundido com o alfabeto manual (datilologia). A configuração de mão refere-se ao formato das mãos que são empregados para produzir um determinado sinal, ou seja, é a unidade mínima que, em conjunto, formam um determinado sinal (signo), portanto, trata-se de um elemento distintivo. Conforme dito no capítulo anterior, o alfabeto manual refere-se ao uso do formato das mãos para representar as letras do alfabeto escrito. Cada sinal será equivalente a uma letra.

Figura 18 - Configurações das Mãos da língua de sinais brasileira



Fonte: QUADROS e CRUZ, 2011.p.63.

B) Movimento (M): refere-se aos movimentos das mãos em diferentes formas e direções (movimentos internos das mãos, movimentos do pulso, movimentos direcionais que podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais). São realizados em diferentes velocidades e diferentes frequências. O significado de um determinado sinal é alterado quando modifica um movimento (ele é utilizado para distinguir itens lexicais: nomes, verbos, variações ao tempo do verbo, etc.).

C) Locação (L): refere-se ao espaço de realização dos sinais. Os movimentos das mãos são articulados em um espaço corporal determinado. Os principais são: a cabeça, a mão, o tronco e o espaço neutro, conforme apresentado por Quadros e Karnopp (2004):

Figura 19: Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas de articulação dos sinais



Fonte: QUADROS e KARNOPP, 2004.p.57.

D) Orientação da mão (Or): refere-se à direção dada à palma da mão no momento de articular um determinado sinal (para cima, para baixo, para frente, para direita, para esquerda, etc.).

E) Expressões não manuais (ENM): consiste no uso das expressões faciais e corporais que são utilizadas para a diferenciação entre itens lexicais e marcações sintáticas (referência pronominal, partícula negativa, advérbio, etc.).

A segunda é a Morfologia. Ela estuda a estrutura interna das palavras ou dos sinais e as regras de formação das palavras. Visa identificar as unidades mínimas com significado para construir novos sinais (substantivos, verbos, advérbios, conjunções,etc.).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os processos combinatórios para a criação de novos sinais acontecem de forma distinta das línguas orais, como na adição de prefixos e sufixos a uma raiz. Nas línguas de sinais formam-se novos sinais pela adição de movimentos e contornos no espaço de sinalização⁵³.

⁵³ Exemplos de palavras sinalizadas na Libras que modificam o significado quando há o acréscimo de movimentos e/ou contornos no espaço de sinalização: Cadeira/sentar; telefonar/telefone; roubar/ladrão.

E, por fim, a Sintaxe que estuda a estrutura das sentenças e a estrutura discursiva das línguas de sinais, ou seja, a sintaxe espacial (referências no espaço, movimentos, localização do olhar, posicionamento corporal, etc).

Procurou-se, por meio desta suscinta apresentação, sobre a estrutura gramatical das línguas de sinais, reafirmar o lugar da Libras enquanto língua, uma vez que ela é regida pelos mesmos princípios de outras línguas orais.

Ao evidenciar a complexidade estrutural das línguas de sinais, compreende-se o motivo pelo qual não devemos identificá-la como se fosse as comunicações gestuais (ou caseiras)⁵⁴, utilizadas por muitas crianças surdas que ainda não adquiriram Língua de sinais, pois essa forma de comunicação é considerada rudimentar.

[...] o gesto não ocupa o mesmo lugar de uma língua. As interações realizadas por meio dos gestos convencionalizados e dos sinais domésticos são repletas de mal-entendidos. A significação é construída, muitas vezes, de forma idiossincrática, e os gestos idiossincráticos nem sempre permitem a construção do sentido pelo interlocutor, ou mesmo uma interação efetiva (SANTANA, 2007).

Considerando que esta pesquisa focaliza justamente na educação infantil e os anos iniciais da escolaridade das crianças surdas e que, consecutivamente, esse é o período mais apropriado para desenvolver a linguagem de uma criança (período ótimo), se torna necessário pensar se este ambiente linguístico (a escola inclusiva) proporciona, às crianças surdas, a aquisição da língua de sinais, de forma natural, através de interações sociais e diálogos com outros surdos e, caso não recebam, quais são as consequências disto no processo educacional.

Antes de nos ater à resposta, no próximo item, vale apresentar, de forma suscinta, como se dá o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas e a aquisição da Libras.

⁵⁴ Muitas crianças surdas, por conviver com pais ouvintes que não utilizam a Libras e por não ter nenhum contato com adultos surdos, podem desenvolver uma comunicação simples e limitada por meio do uso de gestos naturais. Estes são utilizados e compreendidos apenas nos ambientes familiares. Tal forma de comunicação é distinta da Libras.

3.5 O desenvolvimento da linguagem da criança surda e a aquisição da língua de sinais.

Segundo Quadros e Cruz (2011), as primeiras pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas iniciaram por meio de estudos da Língua de sinais americana (ASL), tendo, como referência os autores: Hoffmeister (1978), Meier (1980), Loew (1984), Lillo-Martin (1986), Petitto (1987), Slobin (1986). No Brasil, estes estudos iniciaram na década de 90, com Karnopp, 1994 e Quadros, 1995 e 1997. Tais pesquisas foram realizadas com o público de crianças surdas filhas de pais surdos, considerando que elas têm a aquisição da língua de sinais de forma natural, diferente das crianças surdas que são filhas de pais ouvintes.

Por meio destas pesquisas foi constatado que o desenvolvimento da linguagem de uma criança surda pode ser equiparado ao desenvolvimento da linguagem das crianças ouvintes.

As crianças surdas, para adquirir a língua de sinais, deverão estar expostas a um ambiente linguístico favorável através de contato com outros surdos que utilizam a mesma língua. Isto quer dizer que, para adquirir a Libras é necessário garantir experiências linguísticas, o mais precocemente possível, viabilizando o contato das crianças surdas com seus pares (outros surdos), desde os primeiros anos de vida, conforme explicitado por Quadros (2008) em acordo com Lennenberg (1967), seguindo a concepção da teoria gerativa⁵⁵:

O período crítico se iniciaria por volta dos dois anos e se encerraria por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem. [...] o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante processo de aquisição, na puberdade, apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação a elas, completando o período de aquisição. Caso a criança não adquira a linguagem nesse período seu desenvolvimento linguístico será prejudicado. [...] Nesse sentido, o período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo e aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outras fases da vida, cujas evidências para a sua existência vêm de crianças que, por alguma razão, foram impedidas do acesso à linguagem durante esse período, motivo pelo qual dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente da sintaxe (em nível de estrutura) (Quadros, 2008, p.78).

⁵⁵A teoria gerativa parte de princípio que o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver suas capacidades em um determinado período.

No Brasil, Quadros (1997, p.70-79) apresenta estudos enriquecedores sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas em diferentes estágios⁵⁶: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das múltiplas combinações:

- Período pré-linguístico: em fase inicial, tanto bebês surdos quanto os ouvintes balbuciam produzindo sons e sinais. Porém, no caso dos bebês surdos, além do balbucio manual gestual (sem uma organização interna) que também é produzido pelos bebês ouvintes, os bebês surdos produzem o balbucio manual silábico que são os compostos de combinações específicas do sistema fonético da língua de sinais. Posteriormente, os balbucios (oral e manual) serão interrompidos e, cada bebê (surdo e ouvinte), produz de acordo com o *input*⁵⁷ linguístico recebido. Isto quer dizer que imitarão os sons ou sinais produzidos pelos outros. Se surdo, o bebê passa a produzir balbucios manuais, se ouvinte passa a produzir balbucios com vocalizações.

- Estágio de um sinal (12 meses até, aproximadamente, aos dois anos de idade): a criança imita sinais produzidos pelos outros, porém ainda com imperfeições na realização de algumas configurações de mãos e movimentos. É capaz de utilizar alguns sinais com significados consistentes. Faz uso de sinais com formas congeladas da produção dos adultos. Isto significa utilizar uma palavra com um significado mais amplo, em substituição a uma frase completa como, por exemplo, sinalizar “TRABALHAR” para dizer que “papai está trabalhando”. Utilizam gestos que também são comuns às crianças ouvintes, mas já iniciam o uso de sinais específicos da língua de sinais.

- Estágio das primeiras combinações (iniciam, aproximadamente, aos dois anos de idade): Inicia a interiorização, sem consciência, da língua de sinais a partir da observação das regras de forma implícita. Começa a produzir sinais por meio da combinação de dois sinais ou três sinais. Utilizam, ainda de forma inconsistente, o sistema nominal.

- Estágio das múltiplas combinações (02 anos e seis meses até, aproximadamente, aos 03 anos de idade): esta fase é marcada pela explosão

⁵⁶Os estudos sobre a aquisição da linguagem das crianças surdas, desenvolvido por Quadros (1997), apresentam detalhes sobre as especificidades gramaticais da Libras. Nosso objetivo não é aprofundar sobre o referido assunto e sim apresentar, de forma sucinta, algumas características que são relevantes nesta fase do desenvolvimento das crianças surdas.

⁵⁷ O *input* refere-se à disponibilidade natural de acesso à língua no ambiente familiar.

do vocabulário. As crianças surdas começam a produzir muitos sinais com significativo aumento da capacidade de compreensão. Sabem usar as formas idiossincráticas para diferenciar os nomes dos verbos, fazendo distinções derivacionais (como, por exemplo, distinção entre CADEIRA e SENTAR). Utilizam formas consistentes do sistema pronominal quando as referências estão presentes no discurso. Ainda não usam os pronomes, identificados espacialmente, para referir-se às pessoas ou objetos fisicamente ausentes. Aos três anos começam a utilizar o sistema pronominal de referentes não presentes, porém, ainda com erros no uso do ponto do espaço. Aos três anos e meio usam concordância verbal com referentes presentes de forma errada e, por volta dos cinco a seis anos de idade, utiliza corretamente os verbos flexionados, já apresentam capacidade de contar histórias, argumentar, questionar, estabelecer diálogos, etc.

Tais pesquisas evidenciam que as crianças surdas, que têm pais surdos, o processo de desenvolvimento da linguagem e aquisição é equivalente ao das crianças ouvintes. Justifica-se a questão pelo fato das crianças surdas receberem o *input* necessário à aquisição natural da língua. Para Quadros (1997, p.71),

[...] a criança surda, com acesso a uma língua visuo-espacial, proporcionada por pais surdos, desenvolverá normalmente uma linguagem. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida (auditivo-oral ou visuo-espacial), mas sim na função linguística que a serve (QUADROS e CRUZ, 2011, p.24).

As crianças, além do contato direto com os pais surdos, usuários da Libras, também frequentam ambientes sociais e culturais que permitem compartilhar, com outros surdos adultos e outras crianças surdas, a mesma língua.

Esta realidade é contrária às crianças surdas que são filhas de pais ouvintes (a maioria dos casos), pois, geralmente, o acesso ao *input* linguístico necessário para ter um pleno desenvolvimento da linguagem, acontecerá tardiamente. Os pais tendem a demorar diagnosticar a perda auditiva e, quando identificam, tendem a negar o acesso à língua de sinais.

Desta forma, pode haver atrasos no desenvolvimento da linguagem

destas crianças.

Nestes casos, como a maioria dos pais desconhece a língua de sinais, é prudente criar espaços linguísticos adequados que permita que as crianças surdas, com pais ouvintes, também desenvolvam a língua de sinais de forma satisfatória. “[...] até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico” (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 35). Além das crianças surdas é necessário dar acesso à aprendizagem da língua de sinais para os familiares.

Desta forma, é possível evitar que aconteça o atraso no desenvolvimento da linguagem e, com isto, favorecer o crescimento intelectual e a transformação social destes sujeitos, sem dizer nas questões relevantes, em relação à construção da identidade, que serão geradas a partir da vivência com os seus pares e a possibilidade de compartilhar com a mesma língua e valores culturais. Quadros (1997, p. 80), cita as observações apresentadas por Rodrigues (1993) sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas:

- a) Se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) Se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível (Lenneberg, 1967);
- c) Se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado;
- d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, em vez da língua de sinais (QUADROS, 1997.p.80).

Sabe-se que até pouco tempo atrás, as crianças surdas estudavam apenas em escolas especiais e, neste contexto, as escolas comuns não foram “preparadas” para receber alunos que não fossem ouvintes e muito menos que não falassem a língua portuguesa.

No próximo capítulo, apresentar-se-á as legislações que permeiam o sistema educacional tanto do nível Federal quanto do Estado de Minas Gerais e consecutivamente da rede Municipal de Belo Horizonte.

4. LEGISLAÇÃO

A abordagem da atual Política pública de educação nacional está centralizada no eixo da Educação Inclusiva. Neste sentido, será apresentado as legislações que permeiam as políticas implementadas na educação especial/ educação inclusiva.

4.1 Dispositivos legais: federal, estadual e municipal.

No Brasil, as primeiras experiências educacionais começaram a ser desenvolvidas, de forma individualizada, dentro das residências de alunos que teriam condições econômicas para manter professores particulares. Jannuzzi (2006) ressalta que a educação começou a ser organizada, institucionalmente, a partir de alguns movimentos políticos. Para ela foi

[...] no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. e foram acentuadas, sobretudo a partir da Independência (JANNUZZI, 2006. p.06).

Foi a partir dos movimentos liberais (busca pela liberdade de expressão e propriedade privada) que a elite defendeu o acesso à educação primária e, consecutivamente, em 1824, a Constituição do Brasil a apresenta como direitos (civil e político) que deveriam ser oferecidos gratuitamente para todas as pessoas.

Neste documento, o art. 173 enfatiza que a educação é um direito político e o art. 179, indica que os Direitos Cívicos e Políticos dos brasileiros não devem ser violados e, no inciso XXXII apresenta que a Instrução primária deve ser ofertada gratuitamente a todos os cidadãos.

Mas, no art.8º, Título II, do referido documento, fica em evidência que esses direitos não eram remetidos às pessoas com deficiência, pois havia a suspensão do exercício dos Direitos Políticos à esse público, conforme expresso no artigo supracitado: “Suspende-se o exercício dos Direitos

Políticos: I. Por incapacidade física, ou moral. II. Por Sentença condenatória a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus efeitos” (BRASIL. Constituição 1824).

Para Januzzi (2006), entre os anos de 1835 a 1854, foi um período marcado por grandes melhorias econômicas no país; houve maior estabilização do poder imperial; influências dos estudiosos brasileiros que se deslocaram para a França e retornaram ao país trazendo os pensamentos inovadores para a área educacional.

Estas mudanças provocaram a descentralização pelo Ato Adicional de 1834 que deu o direito às Províncias de legislar sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios, principalmente no que tange ao ensino primário e secundário. Com isto a educação primária ficou à mercê de um ensino ofertado, de forma precária, em liceus.

Esta situação influenciou na criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, com o objetivo de fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1847), conforme citado por Almeida:

[...] o governo nomeou em 1847 uma comissão de cidadãos, escolhidos entre os mais distintos e lhes deu a tarefa de visitar não só as escolas públicas para conhecerem exatamente o seu estado, mas também visitar os estabelecimentos particulares (ALMEIDA, 2000, p.81).

Neste cenário, após obter maior visibilidade à Instrução Primária e Secundária, foram aparecendo as primeiras oportunidades de educação escolar às pessoas com deficiência. Segundo Januzzi (2007), primeiramente, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (decreto nº 1.428, 12 de setembro de 1854) e, posteriormente, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (lei nº 839 de 26 de setembro de 1857)⁵⁸. “Após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo, embora de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas perpassa toda a educação brasileira” (BUENO, 2004.p.110).

⁵⁸ Atualmente estas Instituições são conhecidas pelos respectivos nomes: Instituto Benjamin Constant – ICB e Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES. Nesta pesquisa optarei em não detalhar fatos sobre a Instituição para cegos e, assim sendo, focalizarei a Instituição para Surdos.

Houve várias tentativas de sanar as dificuldades na educação, mas todas elas foram ações isoladas não podendo ser enquadradas como políticas nacionais substanciais e, desta forma, os resultados foram insatisfatórios.

Podemos citar, como por exemplo, que, em 1911, Radávia Corrêia, no Governo do Marechal Hermes da Fonseca, assina a Lei Orgânica que busca facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino. Também, pode-se citar a reforma de Carlos Maximiliano que reoficializou o ensino por meio da reforma do Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores. E ainda, em 1925, a reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes, que estabeleceu um acordo com a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária (ROMANELLI, 2001.p.42).

Romanelli (2001, 2001.p.43) cita as palavras de Fernando Azevedo para explicar esta questão: “do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (AZEVEDO, apud, ROMANELLI, 2001.p.43).

Em 1924, no Rio de Janeiro, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que seguia o propósito de conscientizar tanto o Governo quanto os profissionais da educação, sobre os problemas que se encontravam na educação nacional, bem como apresentar propostas que pudessem equacionar tais problemas.

A ABE representava “o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional* e nas lutas travadas, mais tarde, em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Romanelli, 2001)”.

Uma das ações, que deu grande visibilidade à associação, foram as constantes Conferências Nacionais de Educação organizada pela associação. A primeira aconteceu no ano de 1927, em Curitiba, mas, as que merecem destaques são as Conferências IV e V, pois nessas foram intensificadas as discussões que norteavam a “gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a

laicidade e coeducação e o Plano Nacional de Educação” (Romanelli, 2001, p.130).

Entramos na década de 30 com várias discussões que envolvia conflitos entre os pensamentos tradicionais, representados pelos católicos e os liberais democráticos, que seguiam os ideais da Escola Nova⁵⁹, visando oferecer uma educação democrática, obrigatória e gratuita que, consecutivamente, pudesse transformar a sociedade. Um dos movimentos mais significativos foi a representatividade de educadores que organizaram um documento chamado de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, foi divulgado apenas em 1932.

O referido documento retrata as reais condições da Educação indicando a necessidade de se criar um sistema educacional mais organizado e eficaz que pudesse atender as reais necessidades da sociedade e, neste sentido, foi sugerido a criação de um Plano Nacional de Educação.

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação– privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (ROMANELLI, 2001.p.149 – 150).

Para Romanelli (2001), na década de 30, a expansão do desenvolvimento econômico pressionou a expansão escolar que, de certa forma, aconteceu exacerbadamente, sem um planejamento eficaz do Governo, provocando um crescimento escolar desqualificado tanto no que diz respeito à qualidade, quanto à quantidade. Esta situação intensificou as lutas e

⁵⁹ A Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos. Seus precursores foram: Feltre, Basedow e Pestalozzi (1889). Seus ideais visavam métodos mais dinâmicos com a oferta de “[...] educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA. 2006 p.247).

reivindicações no âmbito educacional e, neste contexto, foram aparecendo diversas legislações vinculadas à área educacional.

Mesmo diante deste quadro favorável, com pensamentos tão progressistas, a Constituição (1924) ainda tratava das questões educacionais, com certas restrições, não dando acesso à educação para todos.

Em 1930, o Governo Provisório, propiciou a criação de infraestrutura administrativa para dar seguimento aos princípios educacionais. Assim, o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, instituiu a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

O primeiro Ministro foi Francisco Campos que, pela primeira vez, apresentou uma reforma educacional exarando vários Decretos⁶⁰ que, apesar de apresentar um caráter inovador, do ponto de vista estrutural, delineando um caminho de transformações no campo da educação, refletiu em outras áreas ainda não indicadas, dentre elas da educação primária e educação especial. .

Portanto, vale citar o Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931 que institui a criação do Conselho Nacional de Educação, um órgão consultivo que assessorava o Ministro na administração e direção da educação nacional. Pode-se dizer que as primeiras reformas educacionais, rumo às possibilidades das pessoas com deficiência terem acesso à educação, veio por meio da implementação de diferentes decretos, incluindo este que criou o Conselho Nacional de Educação, pois, os conselheiros que, a pedido do Governo, ficariam com a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação.

Estes conselheiros chegaram a apresentar uma proposta que indicou a importância de ser ofertado um ensino denominado como *Ensino Emendativo*, mas, esta proposta foi vedada por Vargas e só foram retomadas por meio do Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934, que propôs a criação da Inspeção Geral do Ensino Emendativo, subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

⁶⁰ De acordo com Romanelli (2001), Decreto nº 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 – 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931 Dispõe a organização da Universidade de o Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 – organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 – Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Superior.

Conforme expresso no art. 3º, o Ensino Emendativo seria destinado “ao aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa [...]”. A justificativa para a criação do Ensino Emendativo é assim apresentado na introdução do referido Decreto:

Considerando que o ensino de anormais é, por sua natureza, especializado, obedecendo a exigências de ordem técnica, médico-pedagógicas e que é urgente sistematizá-lo dentro de um plano mais ou menos uniforme e desdobrado de acordo com as respectivas especialidades; Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes; Considerando que é de toda vantagem à coordenação dos diferentes processos educativos destinados a esses anormais, por meio de um órgão técnico de orientação geral, que funcione em colaboração com os órgãos especializados já existentes e bem assim como os demais que venham a ser criados pela administração pública ou por iniciativa particular; Considerando que existem presentemente, no Brasil, cerca de quarenta mil cegos e aproximadamente trinta e cinco mil surdos-mudos e grande número de anormais de outra espécie, na sua quase totalidade entregues à própria sorte; [...] (BRASIL, 1934).

Tais lutas e manifestações, inclusive o documento do Manifesto, de certa forma, influencia a Constituição brasileira de 1934, que busca reafirmar a ideia do Plano Nacional de Educação e várias outras situações que já haviam sido apresentadas no pelo Manifesto. Em seu art.150, alínea “a” afirma que a União deveria “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL. C.F.1934).

Fica então reafirmado que o Conselho Nacional de Educação ficaria com a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação bem como de fiscalizar a execução do mesmo, conforme expresso no art. 152 ao determinar que compete ao Conselho Nacional de Educação a elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (BRASIL.C.F.1934).

Entre 1948 a 1961, a educação escolar seguiu princípios educacionais nacionalmente padronizados. De acordo com Aranha (2006), em 1948, o Ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, mas não teria sido aceito, este processo perdurou até o ano de 1961.

Sabe-se que as ideias advindas pelo manifesto da escola nova influenciaram tais propostas e estas seguiam diretrizes que retratavam a busca pela renovação educacional, situações contrárias às ideias do Governo que visava um plano educacional que viabilizasse certo controle da educação e, consecutivamente, do povo. Nesta época, apesar do crescimento quantitativo, o ensino permaneceu no regime tradicional e a proposta apresentada não foi aderida.

Após esta fase surgiu, depois de muitas discussões, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961), com o objetivo normatizar o sistema educacional brasileiro apresentando uma base comum a educação.

Dando seguimento aos princípios de liberdade, a LDB sustentou que o ensino religioso seria dado de forma facultativa, situação que demarcou, de certa forma, a separação entre a Igreja e o Estado e, no art.2º, título II, do referido documento, reforça que a educação é posta como direito de todos. No parágrafo único ressalta: à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

No que tange à educação especial, de forma ainda tímida, aparece os primeiros indicativos de atendimento às pessoas com deficiência.

Trata-se dos artigos 88 e 89 do título X que se refere à “*Educação de Excepcionais*”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, LDB, 1961).

Mazzotta (2005) analisa a questão indicada no art.88, do referido decreto, como uma informação que pode dar dupla interpretação, pois, ao dizer *situação comum de ensino* podemos inferir que a educação destes deve

acontecer mediante a utilização dos mesmos serviços prestados à educação comum e, se for necessário, oferecer a educação por meio de serviços especiais. Ora, o entendimento pode ser visto na ótica de que “estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais” (MAZZOTTA, 2005.p.68). E ainda

[...] pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação” (idem).

De acordo com Romanelli (2001), nenhuma lei, por si só, é capaz de transformar a sociedade, pois, está subordinada a um plano geral de reformas. Sua aplicabilidade, no âmbito educacional, depende de vários fatores, principalmente das condições de infraestrutura para a execução da mesma, e se os objetivos e conteúdos da lei estão agregados às realidades do contexto social a que se destina. “Enfim, eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam” (ROMANELLI, 2001.p.179).

Neste contexto, apesar da LDB/61 indicar o acesso à educação das pessoas com deficiência, sua aplicabilidade tornou-se ineficaz. As informações contidas no corpo da Lei são ambíguas, pois, no art. 27 determina o ensino primário como obrigatório e, no art.30, no parágrafo único, determina casos de isenção desta obrigatoriedade, sendo incluso, os casos de: “doença ou anomalias grave da criança” (BRASIL, 1961).

Considerando que, nesta época, a representatividade em relação às pessoas surdas ainda era controversa, possivelmente, muitas pessoas surdas foram incluídas na condição de alunos isentos da efetivação da matrícula na escola.

Doravante aconteceram vários fatores que impulsionaram o país a adotar melhorias na educação especial. Bueno (2004) relata que após a Segunda Guerra Mundial, na educação especial brasileira houve uma intensificação dos atendimentos prestados às pessoas com deficiência, tais como: ampliação de entidades privadas, ampliação da população atendida pela rede pública, criação de federações estaduais e nacionais, criação, nas

Secretarias Estaduais de Educação, de Serviços de Educação Especial, Campanhas Nacionais⁶¹ de educação de deficientes vinculadas ao MEC.

Especificamente na educação dos surdos, nas décadas de 50-70, tivemos a criação de várias escolas em todo o Brasil⁶². Além destas ações Bueno (2004) também destaca a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, setor do MEC que passou a acompanhar as políticas públicas de educação especial. Tais ações, em conjunto, intensificaram as oportunidades de acesso à educação especial.

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determinam quais seriam os princípios básicos para o ensino de primeiro e segundo graus, dando maior ênfase a criação das escolas profissionalizantes, visando atender às necessidades do mercado.

A LDB/71 determina, em seu artigo 9º que os alunos com deficiências físicas e mentais deverão receber tratamento especial seguindo as normas estipuladas pelo Conselho de Educação.

[...] A educação especial brasileira chega à década de 1970 como uma das prioridades da política educacional, consubstanciada pela a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, e envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos [...] (BUENO, 2004.p.125).

No período entre 1975e 1979 o MEC realizou diferentes ações para implementar o ensino às pessoas com deficiência. Foi elaborado um plano de ação que objetivava a capacitação de profissionais para atuar na área; houve reformulação de currículos e, em 1977 foi elaborado um Novo Plano Nacional

⁶¹ Na área da surdez houve a Campanha Nacional para a Educação do Surdo Brasileiro CESB – Decreto nº 42.728 de 03 de dezembro de 1957, assinado por Juscelino Kubitschek e Clovis Salgado. O referido documento determina que caberá à Campanha promover medidas necessárias à educação e assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional.

⁶² Instituto Santa Terezinha (Instituição da rede particular de ensino) que foi fundado na cidade de Campinas (SP) em 1929 e transferido para a cidade de São Paulo em 1933. A Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller que foi fundada em 1951 na cidade de São Paulo. O IESP – Instituto Educacional São Paulo (rede particular de ensino) fundado em 1954 que atualmente é vinculado à entidade mantenedora da PUCSP - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DEDIRC).

de Educação Especial, dando continuidade ao anterior, porém acrescentando questões inerentes aos aspectos organizacionais, questões sobre a educação precoce e atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem (BUENO, 2004).

Na década de 80, o Brasil renova suas diretrizes educacionais por meio da promulgação da Constituição Federal (CF/88) que, nos arts. 3º, 4º e 5º indicam determinações que explicitam a busca pela construção de uma sociedade mais justa e solidária, visando a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, afirmando que todos são iguais perante a lei, traçando determinações inerentes à defesa dos Direitos e deveres individuais e coletivos. E ainda, o art.6º do referido documento determina a educação como um direito social.

Vale ressaltar o art.206 que determina os princípios básicos do ensino, afirmando que este deve ser pautado nas condições de igualdade de direitos, preservando as diferenças inerentes às concepções pedagógicas e valores culturais (formas de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber). E ainda, merece destaque o art.208 que afirma o Dever do Estado com a Educação e no inciso III, determina o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra ação nesta área foi da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)⁶³, que, segundo Mazzotta (2005), em 1992 elaborou a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo documento, além de apresentar um diagnóstico apontando as dificuldades no processo de integração, vinculados ao preconceito e problemas sociais, apresentou princípios de normalização vinculados à área de saúde e social. E, em 1993, a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 1993) estabeleceu Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

⁶³ A CORDE Foi instituída através do Decreto Nº 93.481, de 29/10/1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República.

Trata-se de um documento de grande relevância, pois, contém diretrizes que visam garantir às pessoas com deficiência, o atendimento educacional e outras questões inerentes à área social. Porém, em relação a este documento Mazzotta (2005) indica que ele se tornou um tanto confuso por não delinear uma área específica. Os conceitos foram apresentados de forma imprecisa, pois, ao mesmo tempo em que apresenta questões específicas da educação, define o destinatário da PNEE como *portador de necessidades educacionais especiais*, ao invés de *alunos com necessidades educacionais especiais*. E ainda ressalta que, para a CORDE, fica subtendido que

[...] a clientela da educação especial é a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”. [...] não se trata de uma clientela com necessidades educacionais a serem atendidas por ações educacionais formalmente organizadas, seja em programas de educação escolar, de habilitação ou reabilitação. Trata-se de clientela com necessidades especiais cujo atendimento envolve, ou deve envolver, serviços especiais de saúde, justiça, transporte, bem-estar social etc., além dos educacionais. Esquece-se, ou ignora-se, que é pelos serviços educacionais especiais que a Educação Especial tem responsabilidade direta a cumprir, ainda que, evidentemente, sem desconsiderar outras possíveis necessidades (MAZZOTTA, 2004. p.118).

Para o autor, ao utilizar a primeira nomenclatura não dá clareza que está se referindo às questões inerentes ao campo educacional e ainda, ao usar esta nomenclatura coloca o sujeito na condição de “*portar necessidades, trazer consigo ou em si*”. Para ele, a segunda nomenclatura deveria ser priorizada, pois, além de demarcar o campo educacional, dá compreensão de que a pessoa tem necessidades específicas nesta referida área, ou seja, trata-se de *necessidades educacionais*. Outra questão refere-se à concepção que se segue sobre a educação especial e de seu alunado, pois, as definições de educação especial, no referido documento tende a limitar suas ações, voltando-as para uma visão puramente de reabilitação, conforme dito por Mazzotta (2005),

Ao definir as modalidades de atendimento educacional como “alternativas de procedimentos didáticos específicos” e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, revela, mais uma vez, uma “visão reducionista” que restringe o trabalho educacional aos “procedimentos didáticos”, esquecendo-se dos demais aspectos envolvidos na organização do

ensino, tais como os administrativos e disciplinares que, além da estrutura curricular, compõem a organização do trabalho escolar. Por outro lado, em diversas partes do texto, fica subentendida a identificação da educação especial com psicopedagogia, dando-lhe um sentido clínico e não pedagógico. Atenção especial precisará ser dada a este ponto, a fim de que na operacionalização da Política, através da ação governamental, prevaleça o caráter educacional, pedagógico, da educação especial e não o psicopedagógico (MAZZOTTA. 2005.p.119-120).

Diante de todos os documentos até então apresentados, e mesmo considerando as normas contidas na Constituição Federal de 1988, foi por meio da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que a educação sustentou maior parte das determinações da CF/88.

Muitas destas normas foram reafirmadas pela referida Lei (LDB/96) e, desta forma, o Sistema de Ensino passa a implementar diversas ações considerando que a educação especial é modalidade de educação escolar, portanto sinaliza a necessidade desta ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino devendo perpassar por todos os níveis educacionais (educação infantil, fundamental, médio e superior).

Entende-se que a Constituição Federal / 88 e a LDB/96 intensificaram a visibilidade do direito ao reconhecimento da pluralidade cultural e da diferença, situação que exige das instituições escolares a necessidade de romper com velhos valores educacionais adequando-os aos tempos atuais, visando um espaço escolar mais inclusivo.

No entanto, há de se considerar que uma norma não é suficiente para avançar tais concepções, pois nestas estão agregadas, também, aos valores éticos e culturais. Para Cury (2005),

A efetivação desses princípios mede-se por fatos e não apenas por normas legais, ainda que imperativas. Esse é um caminho difícil. Parece que, no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras que construir uma sólida democracia. A ética de reconhecimento está inscrita na Constituição e na LDB. Ela sinaliza a possibilidade de algo melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural como espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes (CURY, 2005.p.37).

Mesmo diante de tais normas, suas implementações são complexas, pois dependem da forma como o outro atribui a compreensão destes determinantes, provocando ações que, ora são escassas, inexistentes ou

turvas, dando margem à ideia de cumprimento legal, porém, com ações desconexas da realidade educacional de um determinado grupo. Conforme dito por Cury (2005),

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano (CURY, 2005.p.34)

Cury (2005) aponta a igualdade como um princípio essencial para se ter um Estado democrático, portanto, não deve ser vista de forma isolada, sem considerar a diferença. Para ele, o princípio de igualdade sempre reconhece a diferença. Considerar a igualdade negando a diferença é um dos fatores que causam prejuízos às implementações das políticas públicas.

Neste sentido, se faz necessário prover a aplicabilidade das normas por meio da igualdade, em seu sentido mais amplo, que é pelo viés da equidade que considera a diversidade e as diferenças individuais.

Na década de 90, a visibilidade sobre o direito à Educação para Todos é reforçada por meio de uma política internacional: Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Trata-se de um Plano de Ação que foi desenvolvido na *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, que aconteceu em 1990, na Tailândia (cidade de Jomtien), com o propósito de discutir questões sobre a educação básica. Contando com a participação de representantes de diversos países, foi possível constatar as precariedades encontradas na educação e delinear novas diretrizes a fim de trazer avanços na área educacional.

Neste sentido, os representantes definiram um Plano de Ação (Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas) que pudesse viabilizar melhorias educacionais para todos os países que participaram da Conferência e assumiram tal compromisso. Dentre várias questões apontadas, foi dada maior ênfase ao fato de que muitos não têm acesso à educação por diversos motivos advindos, principalmente, de situações de preconceito (questões raciais, culturais, linguísticas, étnica, políticas entre outras), conforme expresso no art. 3^a do referido documento. Nele é indicada a necessidade de universalizar o acesso à Educação e promover a equidade.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Visando reafirmar o direito à promoção de *Educação para Todos*, em 1994, foi realizada outra Conferência Mundial, na Espanha (cidade de Salamanca), porém, desta vez, dando ênfase à necessidade de promover, no sistema educativo, a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Neste evento foi elaborado a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. O referido documento proclama por diversas ações que, dentre elas, é válido citar algumas que merecem destaque, considerando a abordagem apresentada nesta pesquisa. São eles:

2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; - os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; 3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: - adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo; (UNESCO, 1994)⁶⁴.

Esse mesmo documento, apresentado pelo MEC, na parte intitulada como *Estrutura de Ação em Educação Especial*, orienta, no item 08 que

⁶⁴ Grifo meu.

o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças(UNESCO,1994).⁶⁵

Entende-se então que, o Brasil, ao assumir o compromisso com o Plano de Ação proposto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deu um grande passo para viabilizar maior oportunidade de acesso à educação. No entanto, considerando o que foi proposto pelas Declarações supracitadas, sabe-se que prover Educação para Todos requer muito mais que políticas públicas, pois, há necessidade de se ter implementações que condizem com a realidade dos educandos, uma vez que, não se trata de apenas dar o acesso e sim possibilitar as condições básicas para que haja a promoção da aprendizagem destes.

Observa-se que último documento (Declaração de Salamanca), apesar de incitar que a educação inclusiva segue princípios de que a aprendizagem das pessoas com deficiência deveria ocorrer junto com os demais alunos que não têm deficiência (no caso, dentro de uma escola comum), não apresenta este princípio de forma rígida.

Ao contrário, ele considera a igualdade pela diferença/equidade, apontando a necessidade de reconhecer a diferença visando atender às necessidades educacionais de cada um. Conforme visto, o documento incita que, no caso da educação das pessoas surdas, há de se considerar as peculiaridades linguísticas, conforme indicado no item 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994)⁶⁶.

⁶⁵ Grifo meu.

⁶⁶ Grifo meu.

Para Góes e Laplane (2004), diversos documentos e legislações atuais mencionam a Declaração de Salamanca e, por isto, deve-se buscar maior entendimento dos enunciados postos nesta, pois eles (os enunciados), muitas das vezes, estão atrelados aos documentos anteriores, como por exemplo, o termo *igualdades de direitos que está vinculado ao respeito à diferença* que é marca da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Neste sentido, compartilhando com as autoras supracitadas, entende-se que o Poder Público, ao implementar as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, se posicionam com certa rigidez, sem considerar as peculiaridades de cada grupo, colocando todos em um modelo único de educação, pois, desconsideram a importância da participação das pessoas surdas nas tomadas de decisões que definem o tipo de educação que eles (os surdos) receberão.

Conforme dito na Declaração de Salamanca, no item 03, devemos “encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais”. (UNESCO, 1994).

Segundo Saviani (2004), a LDB/2006 é tão importante que ficou conhecida como “carta magna da educação”. No que tange ao ordenamento jurídico geral da educação, situa-se abaixo da Constituição. E, por se tratar de uma lei geral, requer a criação de outros dispositivos legais para regulamentar as diretrizes apresentadas.

Assim sendo, as instâncias governamentais vão se apropriando de políticas públicas de educação visando implementar ações que sustentam as Diretrizes da Educação Nacional.

Pode-se dizer que, a nova LDB, no que refere às Diretrizes, contém um diferencial: reconhecer a educação especial como parte integrante da educação básica e, com isto, apresenta um capítulo com diretrizes específicas à educação especial.

Além disto, em seu art. 3º apresenta quais são os princípios básicos da educação e estes subsidiam possibilidades de almejar uma educação mais justa e igualitária, pois provê o princípio de igualdade de acesso e permanência e a liberdade de exercer o processo educacional; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e tolerância; coexistência de

escolas públicas e privadas sendo garantida a gratuidade da primeira; valorização do profissional; gestão democrática; padrão de qualidade; valorização extra escolar e, por fim, dá ênfase à necessidade de vincular a educação escolar às práticas sociais e do trabalho.

Tratando das especificidades da educação especial, apresentar-se-á os pontos que merecem destaque e respectivas considerações baseando-se nas formas como tem sido implementado na educação das pessoas surdas.

Assim, no art. 58 apresenta a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (grifo meu).

Entende-se, então, que o termo *preferencialmente* não caracteriza a ideia de *exclusivamente*, mesmo porque, no parágrafo 2º deste mesmo artigo, completa a questão indicado que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (grifo meu).

Mais uma vez, no art. 60, em seu parágrafo único, encontra-se o indicador da palavra *preferencial*, determinando que “poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. (grifo meu)

E no art. 59 há indicadores de que os sistemas de ensino devem assegurar o respeito às especificidades de cada um, pois, determinam que seja assegurado a este público, o direito à educação escolar considerando as especificidades inerentes ao currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades.

Diante do exposto, entende-se que se faz necessário repensar as políticas de educação inclusiva para as pessoas surdas, conforme indicado na LDB/ 1996, ou seja, repensar a atual oferta de educação escolar às pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que tende a seguir a vertente do *exclusivamente* nas escolas comuns.

As práticas de educação inclusiva, para as pessoas surdas ainda são frágeis e consideram-se partes das determinações legais, como, por exemplo, ofertar o profissional intérprete de Libras, entendendo que as especificidades

da educação dos surdos se findam nesta ação. Ou, ainda, acreditam que seja possível ofertar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas por meio do acesso ao instrutor de Libras na sala de aula⁶⁷.

No Brasil, por meio do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 é regulamentada a Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, conforme expresso no art.2º é apresentado um conjunto de orientações normativas cujo objetivo é assegurar que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos apontando, inclusive, o direito à educação, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Desde a promulgação da Constituição Federal de Educação de 1988, o Brasil vivenciou grandes avanços na área educacional, principalmente quando posicionou a educação como um direito social e, por assim ser, instituiu o Plano Nacional de Educação (2000-2010) que foi estabelecido pela Lei n. 10.172/2001.

Saviani (2004) considera o PNE como uma das principais medidas que foram decorrentes da LDB. O PNE possibilita maior organização da educação nacional, devido à abrangência global de sua estrutura. Mediante este documento, as ações governamentais são organizadas em metas a serem atingidas, todas com prazos bem definidos. O referido plano foi elaborado por um grupo composto por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Sua implementação surgiu por meio de intensas disputas derivadas de duas propostas distintas de plano que estavam em andamento no Congresso Nacional. Uma referente à sociedade civil e a outra pela sociedade política. No entanto, nesta disputa acirrada, prevaleceu a proposta governamental e, vale ressaltar, que o referido plano é decenal (SAVIANI, 2004).

No PNE (2000/2010) há uma parte destinada à educação especial. Nela assim como na LDB (1996), também indica que a educação especial deve ser

⁶⁷ No capítulo seguinte estarei ampliando a questão sobre como tem sido a oferta educacional das pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como tem sido atuação do instrutor (pessoa surda, usuária da Libras que tem formação técnica para atuar no ensino da Libras) nas escolas comuns. Ressalto que o trabalho do instrutor surdo é de grande importância, mas, devido à falta de conhecimento na área, estão banalizando as ações que estes profissionais deveriam ter.

“preferencialmente” ofertada nas escolas comuns. E, sobre esta questão ressalta que:

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Neste sentido, o PNE dá ênfase à educação inclusiva e a coloca como meta que deve ser cumprida durante os próximos dez anos, seguindo a diretriz constitucional (art. 208, III). Mas, ao mesmo tempo, propõe que haja flexibilidade nas questões inerentes à diversidade, considerando as peculiaridades de cada um e, assim sendo, quando necessário, a oferta educacional pode ser feita na educação especial. O Plano orienta que deve implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar. Além disso, priorizou a formação de profissionais para atuar nas áreas da educação especial.

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados (PNE2000-2010).

Observa-se que o texto sobre a educação especial, indicado no PNE 2000-2010⁶⁸, foi apresentado de forma minimizada, sem adentrar nas questões específicas, inclusive, no que tange à educação dos surdos. Verifica-se que não há indicações sobre o assunto, apesar de, rasteiramente, apontar algumas considerações sobre a Libras. Provavelmente, trata-se de mais um plano

⁶⁸ O PNE 2000 – 2010 não foi implementado porque o investimento financeiro, necessário para manter as metas propostas, não foi aprovado. Mediante a falta de recursos financeiros o presidente vetou o plano.

elaborado sem uma ação democrática que prevê a participação daqueles que irão receber a educação.

As poucas propostas indicadas pelo PNE foram minimamente implementadas. Passaram-se dez anos e, nas escolas comuns, profissionais da educação continuam sem o conhecimento necessário para atuar na área, poucos conhecem a Libras e destes que conhecem, poucos tem proficiência. Os familiares de surdos também continuam na mesma situação, ou seja, poucos desenvolveram habilidades comunicativas necessárias para se comunicar com as crianças surdas.

Além das barreiras de comunicação existentes nas escolas comuns, há de se considerar àquelas que são inerentes ao ensino e à aprendizagem. Portanto, o compromisso político com a inclusão das pessoas surdas merece ser revistos. Tais questões são importantes de serem ditas, até mesmo para entender os motivos pelos quais a comunidade surda, no ano de 2011, se posicionou frente à CONAE, exigindo maior participação nas tomadas de decisões do novo Plano⁶⁹.

Ainda no final das décadas de 90, houve mais um documento Internacional que se tornou referência. Trata-se da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, elaborado na cidade de Guatemala. Foi por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, que o Brasil ratificou a referida Convenção, determinando tomar todas as medidas cabíveis para que a proposta fosse executada, na íntegra.

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02 de 11 de novembro de 2001).

Nele ressalta-se que a educação especial é parte integrante da educação básica, portanto, o que diz respeito à educação básica, deve ser garantido, também, aos alunos com necessidades educacionais especiais. E ainda ressalta que a educação básica é direito de todos, porém, dando ênfase à necessidade de se respeitar a diversidade à luz do entendimento de igualdade pela diferença.

⁶⁹ Adiante falaremos sobre esta questão.

Assim sendo, entende-se que os princípios de educação inclusiva, indicados na Resolução, ultrapassa a exigência de alocação das pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares comuns, ou seja, não se esgota no acesso à educação.

Exige-se das escolas uma organização institucional que provê mudanças no âmbito pedagógico, político, social e cultural, conforme o conteúdo apresentado na referida Resolução que, no art. 2º, ressalta a necessidade das escolas se organizarem para ofertar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No art 3ª indica a *educação especial como* um processo educacional organizado por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, visando garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

E, no art. 4º aponta sobre a necessidade da educação especial considerar as singularidades dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças e potencialidades. Inclusive, em relação às diferenças, pode-se citar o art. 9º que ressalta há possibilidades das escolas criarem classes especiais, que é indicado, também, para atendimento aos alunos surdos.

Em relação ao corpo docente, o art. 8º ressalta que na escola de ensino comum, é necessário ter professores capacitados e especializados para ofertar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. E, no art. 18 esclarece que os professores deverão comprovar se, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores necessários para se efetivar o trabalho nesta área. Portanto, é afirmado que *professores especializados em educação especial são* aqueles que

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são

necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (CNE/CEB nº02/2001)

No entanto, se considerarmos apenas estes itens supracitados, é possível verificar que a educação escolar ofertada às pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como base as escolas comuns da rede municipal de Belo Horizonte⁷⁰, cumpre partes do que é dito na Resolução. A educação básica é direito de todos, porém, sabe-se que sua efetivação, não pode ser limitada na efetivação de uma matrícula.

As condições de oferta da educação escolar para surdos, nas escolas comuns, ainda são insatisfatórias, pois, há uma complexidade e, talvez, até mesmo uma fragilidade, no que tange às organizações institucionais, em provê mudanças necessárias (pedagógica, política, social e cultural) para atingir, não somente o direito à educação, mas dar acesso à igualdade de condições para receber um ensino digno e de qualidade.

Ao considerarmos, por exemplo, a situação dos docentes que ministram aulas para surdos ou que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado, acredita-se que, de fato, conforme exigência legal, todos apresentam certificações comprovando uma qualificação ou formação na área.

Porém, espera-se, conforme exposto na Resolução, que estes profissionais, além de meramente apresentar uma certificação, apresentem também as competências e habilidades necessárias para atender as demandas de acordo com as necessidades educacionais dos alunos.

No entanto, se considerarmos as questões inerentes à aprendizagem da língua brasileira de sinais, sabe-se que não é possível desenvolver as habilidades e competências linguísticas desta língua por meio de cursos ou disciplinas que contemplam uma carga horária mínima.

Diante deste contexto, é comum ter profissionais que, conforme a lei apresentam certificações, mas não apresentam as competências necessárias para assumir a educação das pessoas surdas.

Este fator é um dos grandes entraves quando se pensa na educação inclusiva para as pessoas surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, ter o conhecimento de uma língua não significa ter proficiência desta.

⁷⁰ No capítulo seguinte apresentar-se-á os resultados da pesquisa comprovando esta questão de forma mais detalhada.

As questões linguísticas em ambientes sociais são possíveis de serem ajustadas, de acordo com as relações, ou seja, é possível, mesmo sabendo um pouco da Libras, “sobreviver” por meio de uma comunicação básica e superficial com o outro. É possível se fazer entender e ser entendido.

No campo educacional a complexidade da questão é mais densa e requer um olhar cuidadoso, pois, nessa fase, as crianças surdas estão desenvolvendo a linguagem e, assim sendo, para garantir possibilidades de uma educação mais justa e igualitária, se faz necessário considerar este campo linguístico, entendendo que um professor que tem “mais ou menos uma língua” também ofertará “mais ou menos uma educação” e esta realidade é diferente daquele professor que utiliza a língua de sinais como “língua” de instrução. Aos surdos, assim como os demais alunos, cabe o direito de ter uma educação de qualidade.

O decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 – vem justamente estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Ele regulamenta as Leis nº10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Em seu art. 24 enfatiza que os estabelecimentos educacionais, em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, seja públicos ou privados, deverão proporcionar “condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários”.

No parágrafo único do art.24 indica que esta determinação é condição para a concessão de funcionamento da Instituição. No entanto, geralmente as escolas, assim como a maioria dos estabelecimentos públicos e privados, atendem as determinações inerentes à acessibilidade arquitetônica, ficando à mercê a acessibilidade comunicativa que também são previstas nas normas

técnicas de acessibilidade da ABNT/NBR nº 9.050/04 (dispõe sobre a acessibilidade e edificações mobiliário, espaços e equipamentos urbanos)⁷¹.

Ao analisar os instrumentos legais até então supracitados, fica em evidência que houve uma evolução gradativa na oferta à educação para as pessoas com deficiência, no entanto, especificamente, no que tange à educação dos surdos, poucas ações foram contempladas, talvez, devido às suas complexidades, pois, além das considerações gerais propostas na educação especial (indicando adequações e adaptações no âmbito pedagógico), há especificidades linguísticas e culturais, entre outras.

Neste sentido, pode-se dizer que o ano de 2000 marca o início de novas perspectivas educacionais para as pessoas surdas, pois neste referido ano⁷², foi sancionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências⁷³.

O art. 1º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000 a língua brasileira de sinais ganha sua dimensão linguística e passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, dando o direito aos surdos de usarem esta língua e os outros recursos de expressão a ela associados.

No parágrafo único deste artigo a Libras é conceituada como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

Mediante esta Lei, as pessoas surdas brasileiras, usuárias desta língua, passam a ter o direito de utilizá-la como forma de comunicação e expressão, em qualquer ambiente público, inclusive no ambiente escolar.

A oficialização da Libras, foi uma das conquistas mais importantes, pois, por meio dela a comunidade das pessoas surdas buscaram novas

⁷¹ De acordo com as Normas da ABNT/NBR nº 9050/04, define-se por acessibilidade a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

⁷² Vale ressaltar que, especificamente em Minas Gerais, o Governador Newton Cardoso, Institui a Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991 e reconhece, oficialmente, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua brasileira de sinais – Libras, antes mesmo da promulgação da Lei Federal.

⁷³ Lei assinada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

reivindicações (e ainda buscam), principalmente pautadas na educação escolar, visando a educação bilíngue/bicultural. Doravante começa uma nova etapa rumo às novas perspectivas educacionais.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2000 foi regulamentada pelo Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005⁷⁴, que dispõe sobre a Libras em diversos campos de atuação, tais como: cursos de formação de professores; fonoaudiólogos; professores de Libras e Instrutores de Libras; Uso e a difusão da Libras; ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos; formação de intérpretes de Libras; educação das pessoas surdas; assistência à saúde das pessoas surdas; acessibilidade comunicativa às pessoas surdas em serviços públicos e privados.

Este documento tornou-se foco de grandes discussões entre os profissionais que atuam na área educacional das pessoas surdas, uma vez que, apesar de ser analisado como um dispositivo legal compatível com a proposta educacional apresentada pela comunidade surda, sua materialidade tem sido implementada por meio de políticas públicas pouco favoráveis e com dimensões contrárias aos princípios normativos apresentados no referido documento.

Assim, apresentar-se-á alguns recortes do Decreto visando analisar os indicadores legais e a forma como tem sido implementada, considerando, como referência, a realidade educacional das pessoas surdas, principalmente, tendo como base, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental dos alunos surdos matriculados na rede municipal de Belo Horizonte⁷⁵. É perceptível como as instituições escolares que atendem as pessoas surdas⁷⁶ executam partes dos dispositivos legais.

Este Decreto é composto de 09 capítulos que serão apresentados a seguir, porém, como recortes, conforme proposto acima:

⁷⁴ Assinado pelo Presidente Luíz Inácio Lula da Silva e Ministro da Educação Fernando Haddad.

⁷⁵ No capítulo seguinte apresentarei os resultados desta pesquisa de forma mais detalhada.

⁷⁶ Refiro-me ao locus desta pesquisa, ou seja, às escolas municipais de Belo Horizonte. Mas, vale ressaltar que, de acordo com as pesquisas teóricas realizadas, esta realidade pode ser considerada como um problema que atinge a educação dos surdos no âmbito nacional.

Capítulo I: DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES – No art. 2º resalta a diferença entre surdos e deficientes auditivos e indica as peculiaridades das pessoas surdas no que tange as experiências visuais, culturais, e linguística.

Capítulo II: DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR – No art. 03º indica que a “ Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia e, nos demais cursos será ofertada como Disciplina optativa.

Capítulo III: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS – No art. 4º indica que a formação de docentes para o ensino da Libras nos anos finais do ensino fundamental e, no ensino médio e na educação superior, deve ser realizado em cursos de formação superior e, neste caso, as pessoas surdas terão prioridade nos cursos. No art. 5º, ao contrário do anterior, deixa em evidência que a formação de docentes, para o ensino da educação infantil e do ensino fundamental, deve acontecer de forma distinta. Neste caso, “deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”(grifo meu).

No art. 6º indica os diferentes níveis de formação do profissional surdo que é instrutor de Libras. Um dos pontos relevantes deste capítulo refere-se ao art. 7º, pois, ele dá ênfase à necessidade de se priorizar o ensino da Libras ofertado por um profissional surdo, no entanto, caso não haja este profissional, admite-se que o ensino seja ministrado por uma pessoa ouvinte. E, ainda, resalta que, este profissional deve apresentar o seguinte perfil: além da formação superior, pos-graduação ou de certificação de proficiência da Libras (emitido pelo MEC), o professor de Libras deve ser usuário da língua. Neste art. O parágrafo 1º indica que as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (grifo meu).

Capítulo IV: DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO – No art. 14. Dá ênfase à obrigatoriedade das instituições educacionais ofertar às pessoas surdas “ acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (grifo meu). E resalta, no 1º parágrafo, inciso I, que as

escolas deverão promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; tradução e interpretação da Libras; o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. E, no inciso II, que se deve ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; No inciso III, ainda deste mesmo artigo, é indicado que a escola deve prover de professores ou instrutores de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, no inciso V – ressalta a necessidade da comunidade escolar promover a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Capítulo V: DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA – Nos art.17, 18 e 19 trata da formação dos intérpretes de Libras e ressalta que este profissional, além da competência e fluência da língua, deve comprovar que tem proficiência da língua por meio de certificação. Apresenta, também, critérios para comprovação de proficiência da Libras por meio de banca examinadora (MEC). No art. 21 ressalta que as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (grifo meu) e, no parágrafo 2º ressalta que as instituições de ensino devem assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI: DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA – este merece maior destaque, pois, no art. 22, ressalta que a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, pode ser organizada por meio de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e ainda, escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do

conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. No primeiro parágrafo é definido escolas ou classes bilíngues como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. No parágrafo três esclarece que compete aos pais o direito de opção ou preferência educacional sem o uso da Libras.

CAPÍTULO VII - DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA – No art. 25 ressalta questões que envolvem as empresas que prestam serviços públicos de assistência à saúde, indicando a necessidade de garantir, “prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas”.

Capítulo VIII - DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS – e CAPÍTULO IX – DISPOSIÇÕES GERAIS - ressaltam questões inerentes às prestações de serviços públicos e acesso ao mercado de trabalho, indicando que devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação.

Conforme proposto, após apresentar partes deste Decreto, apresentar-se-á algumas considerações relevantes sobre a forma como tem sido a implementação da educação dos surdos nas escolas inclusivas, considerando, tanto o aporte teórico desta pesquisa quanto os dados coletados.

Nas disposições gerais deste decreto ressalta-se a diferença entre surdos e deficientes auditivos e dá ênfase de que a educação dos surdos há especificidades a ser consideradas. No entanto, mesmo com estas informações contidas no decreto, é comum, que profissionais das escolas inclusivas remetem aos alunos surdos ou instrutores, utilizando nomenclaturas equivocadas e, de certa forma, preconceituosas, tais como chamá-los de *surdo-mudo ou mudo*. Conforme apresentado nesta pesquisa, a nomenclatura

é um determinante forte que indica o tipo de representação que as pessoas ouvintes fazem sobre as pessoas surdas.

No Capítulo II, determina-se que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, no entanto, cabe considerar que, de modo geral, os atuais profissionais da educação dos surdos, que atuam nas escolas inclusivas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte são profissionais com formação superior realizada antes deste decreto e, portanto, não passaram por uma formação acadêmica que contemplasse a Disciplina Libras. Estes profissionais foram capacitados por meio de cursos livres⁷⁷, ou pela rede municipal através de formação continuada. E ainda, apesar de não ser o foco desta pesquisa⁷⁸, vale alertar que, de modo geral, a Disciplina de Libras nas licenciaturas, nos Institutos de Educação Superior - IESs, são ofertadas com uma carga horária mínima e insuficiente para a aprendizagem da Libras e, geralmente, são ministradas seguindo uma abordagem mais teórica, ou seja, explica-se o que é a Libras mas não ensina-se a Libras.

Isto significa que, a implementação de profissionais bilíngues, indicado pelo decreto, ainda é uma realidade distante de ser cumprido nas redes municipais de Belo Horizonte, considerando que os profissionais que atuam nas salas de aula com surdos são os mesmos professores que já são concursados na rede. O cumprimento desta meta (ter com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) tem sido implementado por meio de comprovação de cursos de Libras e de conhecimentos básicos da língua⁷⁹.

Neste contexto, vale ressaltar que, conhecer uma língua não é a mesma coisa de que ter proficiência desta. E, mesmo que haja a proficiência da língua, isto não garante que o profissional tenha o conhecimento sobre as

⁷⁷ Refiro-me aos cursos que são organizados por diversas empresas, com o objetivo de ofertar um conhecimento rápido para atender as demandas do mercado de trabalho. Os cursos de Libras, geralmente são organizados por módulos semestrais. Alguns são presenciais e outros virtuais.

⁷⁸ Apesar de não fazer parte de esta pesquisa adentrar nesta questão, apresento esta informação com base nas minhas experiências profissionais (professora do Ensino Superior) e por meio das literaturas feitas no âmbito desta pesquisa.

⁷⁹ Esta informação faz parte dos dados a serem apresentados. A maioria das professoras que atuam nas salas de surdos, nas escolas comuns, apresentam cursos livres ou cursos de formação continuada ofertada pela rede municipal de Belo Horizonte.

especificidades pedagógicas necessárias para o ensino a ser ofertado às crianças surdas.

Portanto, a questão é muito mais complexa do que se imagina. O propósito de implementar a Disciplina de Libras nas licenciaturas ultrapassa a oferta de uma certificação. Dimensiona-se que este professor que recebeu formação desenvolva as habilidades e competências necessárias para assumir tal função.

Esta questão foi pauta de discussão no Seminário de Educação Bilíngue⁸⁰ (Junho de 2012). Nele a comunidade das pessoas surdas argumentou sobre a importância de ser implementado o Exame Nacional de Proficiência da Libras para os professores bilíngues, assim como é exigido⁸¹ dos intérprete de Libras. Neste contexto, a comunidade surda visa que, além das certificações, os profissionais apresentem competências linguísticas e pedagógicas para exercer a função de professor bilíngue para surdos.

No Capítulo III, esta questão é bem esclarecedora, pois, indica-se que a formação dos profissionais para o ensino da Libras deve acontecer de forma distinta, de acordo com o nível de ensino. No caso da Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, prevalece à formação em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, dando ênfase às especificidades da educação bilíngue. Isto reforça o que já foi dito: Não basta saber a língua de sinais para ser um professor bilíngue. Entende-se que este professor deve garantir ao aluno surdo que as disciplinas sejam ministradas por meio da Língua de sinais, dispensando a necessidade de ter um terceiro para mediar a comunicação (o intérprete de Libras).

Outro fator agravante, tem sido inerente ao capítulo IV, sobre o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa. No art. 14 a ênfase dada à obrigatoriedade de acesso a Libras, leva as instituições educacionais a contratar o instrutor surdo para o ensino da Libras.

Porém, as práticas de ensino da Libras e as formas organizacionais não são satisfatórias para subsidiar um pleno desenvolvimento da Linguagem das crianças surdas. E, devido à insuficiência linguística, os surdos, de modo geral,

⁸⁰ Ocorrido na Escola Municipal Paulo Mendes Campos – Bairro Floresta – dia 23 de junho de 2012.

⁸¹ Para exercer a função de intérprete de Libras os profissionais passam por uma banca de avaliação de Libras - o PROLIBRAS – certificado emitido pelo MEC.

tem recebido uma educação limitada. Além desta questão, o instrutor de Libras deveria ensinar a Libras para as pessoas ouvintes da escola, situação que não tem sido desenvolvida.

No que tange ao ensino da língua portuguesa a situação é mais grave, pois, a maioria dos alunos do primeiro e segundo ciclo, não desenvolvem, plenamente, as habilidades de leitura e escrita.

Mesmo porque, de acordo com as informações dadas pelos professores e instrutores de Libras que foram entrevistados, não há clareza de como devem alfabetizar estas crianças. Os professores fazem tentativas, ora com acertos, ora com muitas falhas. No final os resultados são insatisfatórios...

Por fim, ainda no art.14, no inciso V, é dado ênfase à necessidade de difusão da Libras no ambiente escolar. No entanto, é possível encontrar, professores “especializados” (das salas de AEE), que são responsáveis em orientar os demais professores, pouco ou quase nada de conhecimento básico da Libras. Além destes, há muitos alunos surdos que também apresentam uma defasagem no desenvolvimento da linguagem e faz pouco uso da Libras.

O art. 22 apresenta uma questão que tem sido o foco principal das divergências, quando ressalta que a inclusão escolar de alunos surdos, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser organizada por meio de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues. No entanto, a ideia de educação bilíngue limitou-se no contexto da educação inclusiva com a oferta de instrutores e intérpretes de Libras. Esta questão ainda é reforçada pelos dizeres do parágrafo três que esclarece que compete aos pais o direito de opção ou preferência educacional sem o uso da Libras.

E, neste sentido, há alguns casos de alunos surdos, matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais de Belo Horizonte, que estão sem acesso ao Intérprete de Libras ou sem instrutor surdo. Tal situação tem sido justificada pelo direito de escolha dos pais: “Muitos familiares não aceitam que o filho (a) aprenda a Libras”. Ou seja, ao mesmo tempo em que se dá o acesso à comunicação, é dado aos pais, o direito de negar. É certo que os pais têm direito de escolher a educação de seus filhos, mas é fato que estes recebem instruções mínimas, geralmente da área médica, que tende a orientá-los de que a Libras é prejudicial e, para o

filho ser “normal” devem aprender a linguagem oral. Sabe-se que os serviços públicos que estão disponíveis, ainda são precários. E no final, quem perde é a criança surda, pois, não consegue desenvolver nem uma língua, nem outra.

Vale ressaltar que, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, apresenta diversas diretrizes a serem implementadas, dentre estas, no Capítulo I, art. 2º, inciso II que indica a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. No entanto, no que dizem respeito às crianças surdas, muitas continuam à margem da alfabetização e, por apresentarem necessidades educacionais que requer especificidades pedagógicas para o ensino da língua portuguesa há, por parte dos profissionais da educação, certo tipo de “tolerância” para o resultado insatisfatório desta questão.

Outro fator relevante a ser considerado é que o propósito de “aferir os resultados de alfabetização por exame periódico específico” não inclui uma avaliação diferenciada às pessoas surdas, portanto, os resultados insatisfatórios são “dissolvidos” no meio dos alunos ouvintes. Mas, entre os profissionais da educação de surdos, pesquisadores e para a comunidade surda, este assunto não é velado.

Fernando Capovilla, no ano de 2009, chegou a abordar a questão apresentando uma carta aberta ao Ministro da Educação - Fernando Haddad apontando a seriedade sobre as políticas públicas inclusivas que foram instituídas no Brasil. Para ele, as crianças surdas são tratadas como se fossem ouvintes, situação que traz graves prejuízos no desenvolvimento da linguagem e no processo de alfabetização⁸².

Nesta carta o pesquisador relata:

[...] Depois de examinar cada um dos 8.000 alunos durante 18 horas por aluno, a pesquisa revelou que, na educação infantil e nos primeiros 5 anos da educação fundamental, pelo menos, os alunos

⁸² Fernando César Capovilla, PhD – é professor da Universidade de São Paulo e Coordenador Pandesb: Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Capes-Inep). Ele desenvolveu uma pesquisa na Universidade de São Paulo (por 15 anos), com patrocínio do CNPq, da Capes, do Inep, da Fundação Vitae, e da Fapesp. Foram feitos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças surdas e deficientes auditivas. Um dos estudos realizados foi avaliado 8.000 alunos surdos, oriundos de 15 estados de todas as regiões geográficas brasileiras, e provenientes de todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até a conclusão do ensino superior.

surdos se desenvolvem mais e melhor em escolas especiais para surdos (nas quais recebem instrução em Libras por professores sinalizadores fluentes e em meio a outros colegas surdos), ao passo que os alunos com deficiência auditiva se desenvolvem melhor em escolas comuns em regime de inclusão. [...] A escola especial constitui o foro especializado em desenvolver competências cognitivas e linguísticas no alunado surdo; ao passo que a escola comum em regime de inclusão constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções. A importância da educação ministrada em Libras por professores sinalizadores fluentes em meio a colegas também surdos é tão maior quanto mais jovem a criança, e quanto maiores o grau da perda auditiva e a precocidade dessa perda auditiva. Como sua língua materna é a Libras, e não o Português, a criança surda não deve ser confundida com a criança com deficiência auditiva. Para que a educação seja humana e eficaz, é preciso que o idioma e a cultura da criança sejam respeitados, e que a educação seja ministrada em sua língua materna (Libras) juntamente com o Português escrito, em meio a uma comunidade linguística sinalizadora. É imprescindível que as políticas públicas em Educação sejam fundamentadas em dados de pesquisa científica rigorosa e compreensiva, em nível nacional. A relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, do Conselho Nacional da Educação emitiu parecer CNE 13-2009 estabelecendo que alunos com deficiências sejam obrigatoriamente matriculados em escolas comuns. Contudo, como esse parecer não teve oportunidade ainda de levar em consideração o estado da arte da pesquisa científica a respeito do desenvolvimento de alunos com deficiência, rogamos que o Ministério da Educação não homologue o referido parecer, até que tenha tido a chance de examinar a mais completa e recente evidência científica a respeito. Crianças com surdez profunda congênita ou pré-lingual, bem como crianças com deficiências múltiplas e com severos distúrbios múltiplos não podem e não devem ser privadas da educação especial necessária à sua condição especial, sob pena de fracassarem completamente não apenas na educação como, também, na vida. As escolas especiais foram criadas e nutridas e cultivadas pela própria comunidade ao longo das décadas por iniciativa nobre e altruísta da própria comunidade desamparada ante a omissão do poder público de outrora⁸³ (CAPOVILLA, 2009).

Em 2007, o MEC/ SEESP divulgou a *Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*⁸⁴. O referido documento apresenta eixos norteadores que orienta os sistemas de ensino a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas comuns.

Os sistemas de ensino são orientados a garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; ofertar o atendimento educacional especializado; prover a continuidade da escolarização

⁸³ Carta publicada em julho de 2009. Acesso em 03 de outubro de 2013.

⁸⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007.

nos níveis mais elevados do ensino; prover a formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; prover a participação da família e da comunidade; garantir a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e manter a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Isto significa que a educação especial passa a ser parte integrante das escolas comuns que, por sua vez, devem-se organizar com diferentes ações que subsidiem as ofertas de atendimentos educacionais especializados.

Tais atendimentos são materializados por ações que visam identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos para atender às necessidades educacionais do público alvo. Eles servem para complementar e /ou suplementar as atividades escolares e não para substituí-las. Sua oferta é de caráter obrigatório e deve ser ofertado em turno inverso da sala de aula. Mas, a participação do aluno apresenta um caráter facultativo, ou seja, a criança pode ou não frequentar tais atendimentos.

Este documento apresenta a Declaração de Salamanca (1994) como uma referência, citando a parte que orienta as escolas a seguir políticas de educação inclusiva. Nele é citado que

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330). (MEC/SEESP, 2007).

Porém, a Política Nacional de Educação Especial não cita a parte da Declaração de Salamanca que adverte para as especificidades de cada deficiência, recomendando que haja exceções para o encaminhamento destas crianças às escolas comuns visando atender às necessidades educacionais individuais.

Também não cita, assim como na Declaração de Salamanca, que a língua de sinais deve ser reconhecida e ser garantida no processo educacional das pessoas surdas: “Devido às necessidades particulares de comunicação

dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (UNESCO, 1994).

De acordo com LODI (2013), há uma discrepância entre a posição apresentada pela Política Nacional de Educação Especial e pelo Decreto nº 5626 de 2005.

A autora esclarece que para o Decreto (5626/05) a educação bilíngue é uma questão social, cultural e linguística, desvinculada do contexto da educação especial.

Ao contrário, a Política Nacional de Educação Especial, parte do princípio de que deve-se ofertar a educação inclusiva para os alunos surdos e, estes serão matriculados nas escolas comuns e receberão a modalidade de educação especial por meio do Atendimento Educacional Especial. O referido atendimento, no que tange à educação dos surdos, oferece o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa. Além deste serviço, é ofertado o profissional intérprete de Libras (Para alguns). Nesta vertente, fica caracterizada a oferta da educação bilíngue, ou seja, minimiza-se a educação bilíngue nos AEE.

Então, o reconhecimento pelo direito de uso da Libras é materializado pela simples oferta do instrutor surdo na educação infantil e, a partir do ensino fundamental, da disponibilidade do intérprete de Libras na sala de aula.

No entanto, a presença destes profissionais nem sempre garante o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos.

Entende-se que a Política Nacional de Educação Especial desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, principalmente quando oferta a Libras nos atendimentos Educacionais Especiais, em uma condição artificial de ensino (aulas de Libras – uma vez por semana), desconsiderando o período do desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, conforme dito pela autora:

Desconsidera-se, ainda, que durante os anos em que as crianças frequentam a educação infantil, elas estão em processo de apropriação de sua primeira língua (Libras), período que, no caso da maioria das crianças surdas, por serem elas filhas de ouvintes, pode ser estendido para os anos iniciais do ensino fundamental. A questão sobre como possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras (e se forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam

alunos surdos e ouvintes) é um aspecto não abordado pelo documento (LODI, 2013. p.55)

No que tange ao ensino da língua portuguesa, a Política Nacional de Educação Especial, de forma um tanto ambígua e restrita, apresenta que os alunos surdos, matriculados nas escolas comuns, receberão uma educação bilíngue, porém, ao indicar questões sobre a formação do profissional que atenderá este público, apenas retrata que o professor deve “ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008.p.17).

Neste contexto, entende-se que o referido documento dá pouca relevância para a formação destes profissionais. Não se prioriza, por exemplo, a proficiência necessária para o ensino das línguas envolvidas, ou seja, desconsidera-se que, para o aluno surdo receber uma educação bilíngue, é necessário que ele tenha uma professor com proficiência da libras, principalmente no momento do ensino da língua portuguesa. Isto significa que, se o professor não é bilíngue, com certeza a educação deste aluno também não será. Para Lodi,

a Política desloca a Libras de seu status de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional [...] perpetua a ideologia dominante de apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos. [...] a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa (LODI, 2013.p.58).

Conforme visto, a Política Nacional de Educação Especial segue uma dimensão conceitual que se difere das que são indicadas no Decreto nº 5626/2005. Este fator deve ser considerado ao analisar as políticas públicas de inclusão das pessoas surdas, pois, tratando-se de dois dispositivos legais, há necessidade de definir, com maior clareza, os seguimentos da educação dos

surdos, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Outro documento de grande relevância é o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Por meio dele foi promulgada a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York (2007)*. Com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos orienta que tais direitos sejam promovidos de forma digna às pessoas com deficiência.

No artigo 24, destinado ao direito à educação, no item 2(b) aponta que os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, com o objetivo de “promover o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto estima”.

No que diz respeito às pessoas surdas, visando assegurar tais direitos, o documento cita, no item 3(b, c) que deve-se assegurar às pessoas surdas a possibilidade de desenvolver o aprendizado da Língua de sinais e a promoção da identidade linguística. E ainda cita que as crianças surdas deverão receber uma educação “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo”.

Entende-se que este dispositivo, assim como no Decreto nº 5626 de 2005, dimensiona o lugar da língua brasileira de sinais enquanto língua e não como um mero recurso ou suporte pedagógico.

Neste sentido enfatiza-se a necessidade da promoção da identidade linguística. Isto significa que não basta a oferta da língua. É necessário ofertar um ambiente linguístico favorável ao pleno desenvolvimento da linguagem, ou seja, que as crianças surdas possam vivenciar situações de interação/comunicação com seus pares (entre surdos).

Tratando desta questão, pode-se dizer que as implementações das políticas de educação inclusiva, para as crianças surdas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido precária, pois, o ensino da Libras tem sido ofertado por meio de encontros semanais com um instrutor de Libras (AEE) ou com a permanência deste profissional na sala de aula (um aluno surdo e um instrutor surdo). Ambas as situações não sustentam o pleno desenvolvimento linguístico das crianças surdas.

Como a linguagem assume um papel central para a constituição dos sujeitos, e considerando que a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, na medida em que a maioria é filha de pais ouvintes que desconhecem ou poucos conhecem a língua de sinais, torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação da linguagem por esses sujeitos. É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares surdos, usuários da Libras, e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois, apenas por meio desta língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções mentais superiores, processos estes mediados por signos (LODI e LUCIANO, 2009.p.36).

E ainda, neste mesmo Decreto (6.949/2009), em seu preâmbulo, no item (O), é retratado que os Estados Partes da Convenção deverão considerar que “as pessoas com deficiência devem participar, ativamente, das decisões relativas a programas e políticas de questões que lhe dizem respeito [...] ” (BRASIL, 2009).

No entanto, no âmbito educacional, esta questão se materializada de forma restrita, pois, por muitos anos a comunidade surda vem reivindicando o direito de participar, ativamente, das tomadas de decisões sobre a educação escolar que os surdos querem. Nos últimos três anos, os representantes da comunidade surda têm questionado os motivos pelos quais não são ouvidos em suas argumentações e, diante disto, a posição do Ministério é tomar decisões contrárias à educação escolar que os surdos querem.

Esta questão pode ser ilustrada com uma situação ocorrida na reunião da Conferência Nacional de Educação - CONAE, que aconteceu em Brasília, no dia 28 de março e primeiro de abril de 2010, cujo objetivo era definir propostas que subsidiariam a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vai reger o sistema de ensino pelos próximos dez anos (LUCAS, 2010. p.22). Porém, as várias propostas apresentadas pelos representantes das pessoas surdas foram rejeitadas⁸⁵ o que gerou muitas divergências e tensões entre as partes.

Para os representantes da comunidade das pessoas surdas, a escola inclusiva tem sido excludente, pois, além de não oferecer as condições necessárias para uma educação de qualidade, desconsideram-se as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos alunos surdos.

⁸⁵ Revista da FENEIS – nº 40 junho/ agosto – 2010.

Do outro lado, para os representantes governamentais, as pessoas surdas lutam por uma educação segregadora, conforme citado pela senhora Martinha Claret que, na época, era diretora de políticas educacionais especiais do MEC

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 princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana. (GARCÊZ, 2010.p.23).

Em resposta ao fato citado acima, uma das representantes da comunidade surda, Patrícia Luiza Rezende que é diretora de políticas educacionais da FENEIS - comentou:

Um pronunciamento desta natureza rebaixa a cultura surda e desrespeita leis, documentos e convenções internacionalmente reconhecidos... um dos exemplos é a Convenção Internacional dos direitos da Pessoa com Deficiência, signatária da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece a identidade cultural dos surdos.(GARCÊZ, 2010.p.23).

Tendo, como referência, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010 encontramos os seguintes dizeres:

A Conae constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (CONAE, 2010.p.9). (GRIFO MEU)

O referido documento apresenta o resultado final das deliberações realizadas pelas plenárias de eixo ⁸⁶, aprovadas na plenária final, com o objetivo de servir de subsídio para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011 – 2020).

⁸⁶ As plenárias se dividem em 06 eixos temáticos: I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Nessa direção, o Documento Final, resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política. [...] poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos/as, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional (CONAE, 2010.p.13-14). (Grifo meu).

No entanto, os resultados deste trabalho, apresentados por Garcêz, na Revista da FENEIS (jun-ago/2010.p. 22), indicam que houve um descaso ao ser discutido as questões inerentes à educação das pessoas surdas, pois, das onze propostas apresentadas pelos representantes surdos, apenas três foram aprovadas⁸⁷.

Foram rejeitadas, segundo Garcêz (2010), as propostas que implicavam o direito das pessoas surdas receber uma educação bilíngue tais como: direito da família escolher o tipo de educação a ser ofertada aos filhos (as) surdos (as); a oferta de intervenções precoces às crianças de zero a três anos, consolidar o ensino da Libras nos cursos de formação de professores; criação do curso de Pedagogia Bilíngue e realização de provas de proficiência da língua para os processos seletivos dos professores que atuarão com as pessoas surdas

A repórter aponta que Neivaldo Zovico, um dos delegados representantes da comunidade surda alega que os dirigentes governistas manipularam o grupo convencendo os demais a votar contra as propostas apresentadas pelos surdos por considerá-las segregacionistas. Nivaldo revela que a conferência deveria ser um espaço democrático, mas foi uma ditadura:

⁸⁷ Foram aprovadas as seguintes propostas: Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua; Oficializar a profissão de tradutor(a) -intérprete de Libras para surdos(as) e do(a) guia intérprete para surdos(as) e cegos(as) e garantir a presença desses(as) profissionais nas escolas e IES; Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos(as) educadores(as) surdos(as) e demais lideranças, professores(as), tradutores(as) -intérpretes de Libras e comunidades surdas.

“Não conseguimos fazer valer nosso direito por causa da manipulação dos dirigentes que não conhecem a nossa cultura, língua de sinais e a identidade surda do Brasil e do mundo”.

Concluindo, entende-se que as questões que permeiam as políticas públicas para a educação escolar das pessoas surdas, geralmente, contradizem com os princípios de dignidade e respeito à diversidade, pertencentes aos fundamentos de uma educação inclusiva. Apresentar-se-á abaixo, mais um discurso do referido documento. Por meio dele é possível identificar uma situação um tanto contraditória: no que se diz e no que se faz...

Um **Estado democrático** que tem como eixo a garantia da **justiça social** é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Em pleno século XXI, no momento em que a luta pelo direito à diferença se consolida nos mais diversos campos, não cabe mais a realização de políticas e práticas pautadas na noção de neutralidade estatal. [...] Cabe ao poder público garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais. Porém, a superação precisa também incorporar a diversidade. O gênero, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, as pessoas com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades – superdotação – são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais (CONAE, 2010.p.126).

Dando seguimento às questões contraditórias, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que referido documento tem status de emenda constitucional e delibera o cumprimento do decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. No art.1ª do § 2º determina que, “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011).

Esta é uma questão um tanto ilógica: precisar de um Decreto deliberar o cumprimento do anterior. Isto significa que a materialização das políticas públicas de educação não tem sido tratada de acordo o caráter imperativo que se tem. As ações são frágeis e não seguem os dispositivos legais.

Pode-se ressaltar outro ponto de tensão, apresentado neste mesmo Decreto: refere-se ao art.1º - VII “a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011). O termo *preferencialmente*, já retratado várias vezes nesta pesquisa, volta a ser pontuado no referido documento. Então, cabe comentar sobre seu significado: entende-se que o referido termo não dá margem à ideia de imposição.

No dicionário Aurélio (1988) *preferir* é dar primazia, escolher, achar melhor. Neste sentido, o termo tem um caráter facultativo e não imperativo como tem sido compreendido por muitos ao delegar que o lugar da educação dos surdos deverá acontecer *exclusivamente* na escola comum.

Outro exemplo de reafirmação legal é o Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011 que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de

promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto n o 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Conforme dito no Decreto, trata-se de um dispositivo legal, com status de emenda constitucional. Determina-se, neste documento, que as instâncias governamentais sigam as diretrizes apresentadas com a finalidade de dar subsídios para que as pessoas com deficiência participem plenamente da sociedade em condições iguais às demais pessoas.

Diante de todos os dispositivos legais supracitados, verifica-se que, nos últimos onze anos (2002 – 2013), tendo como referência a Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, houve muitas buscas e entraves. A luta pelo reconhecimento e pelo direito do uso da Libras implica várias vertentes que vão além do simples acesso à língua em modalidade complementar (AEE).

Para que a mesma seja efetivada, há de se considerar a necessidade de ampliar as discussões sobre este eixo de ensino que, por sua vez, baseia-se nas questões linguísticas e culturais. Portanto trata-se de ampliar a visão da

educação das pessoas surdas que, até então, são analisadas meramente pela vertente da educação especial.

No que tange à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Belo Horizonte, as atuais políticas públicas de educação seguem os princípios apontados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Além desta referência, pode-se dizer que, os documentos normativos que norteiam as diversas ações políticas educacionais implementadas em BH são os mesmos que foram citados anteriormente, em nível federal, ou seja: a Constituição Federal de 1988; Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006; Decreto Federal nº 196, de 09 de julho de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Decreto Federal nº 7611/2011; Lei nº 9394/1996 (LDB) e Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (CNE/CEB).

Neste sentido, os alunos surdos, matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, recebem a educação escolar segundo os preceitos da escola inclusiva.

No âmbito da Instância Estadual (SEE/MG), além destes dispositivos supracitados, a SEE/MG indica, também, como referencial, a Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003.

A referida resolução fixa normas para a Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino e determina que esta modalidade de ensino deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com o objetivo de assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola.

E ainda, determina que sejam oferecidos, aos alunos, os serviços educacionais especializados, caracterizados como serviços complementares e/ou suplementares de apoio (referindo-se ao Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Outro referencial da SEE/MG é a Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

No Capítulo I, referente às modalidades da educação básica, na seção II, da Educação Especial esclarece, em seu art. 44 que a Educação Especial, modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular.

E, no art. 46, orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ressaltando, mais uma vez, que este serviço deverá “identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados”.

A referida Resolução determina que os sistemas de ensino deverão ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em seu art.2 esclarece que o AEE tem função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Vale ressaltar que, o art. 8º esclarece que serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

No art. 12. Esclarece que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

Outro documento de referência é a Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010, que orienta os sistemas de ensino sobre as especificidades da organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Assim, esclarece que cabe à escola, contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP, a oferta do atendimento educacional especializado; matricular os alunos da educação especial que estão matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular; registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola; efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns; estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros; promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Orienta, também, que, são atribuições do professor do AEE: Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno; programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

Observa-se, então, que a organização da educação especial, nas escolas comuns, estão ancoradas pelos atendimentos educacionais especiais.

Eles se tornaram sinônimos de “práticas pedagógicas inclusivas”, intervenções psicopedagógicas ou, até mesmo, soluções mágicas, considerando que, na maioria das vezes, os professores que atuam nos AEEs não têm a formação necessária para subsidiar o esperado.

Entende-se neste caso, que as ações inclusivas se materializam, de forma limitada, à oferta deste espaço educacional complementar/suplementar,

mas, as questões que são inerentes às especificidades educacionais dos alunos surdos, são ignoradas em outros espaços da escola.

Ao utilizar o termo “complementar” para se referir aos serviços prestados no AEE, subentende-se que seja “inteirar, somar” o conhecimento adquirido em sala de aula.

Então, questiona-se: É possível “complementar” aquilo que ainda não recebeu? Isto significa que, a educação dos surdos, quando é estruturada nesta lógica, corre-se o risco de retirar as oportunidades de aprendizagem destes alunos, pois, na maioria das vezes, eles não têm o acesso à educação e à informação, nem na sala de aula e, nem quando vão para a sala do AEE, pois, não conseguem “iniciar” um processo de aprendizagem, tanto pelas barreiras de acessibilidade comunicativa, quanto à restrição do tempo de atendimento.

Por fim, na Instância Municipal (SME/BH), não há atos normativos diferentes dos já citados. Conforme dito, a SME/BH segue os mesmos princípios determinados pelas Instâncias Governamentais.

No próximo capítulo apresentar-se-á o contexto histórico da educação escolar das pessoas surdas no Brasil, do Estado de Minas Gerais e Belo Horizonte.

5. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL

O presente texto tem, como objetivo, apresentar o panorama atual da educação das pessoas surdas, dando ênfase às divergências entre a comunidade surda e as instâncias governamentais⁸⁸, referentes à implantação das políticas de educação inclusiva.

5.1 Direitos Humanos e Direitos à Educação

Uma cidadania democrática apenas acontece quando os direitos dos cidadãos são reconhecidos e garantidos em suas diferenças e quando há uma participação ativa dos mesmos.

Isto quer dizer que, se faz necessário articular políticas públicas educacionais aos fatores culturais, considerando as peculiaridades do público a ser atendido, a fim de promover o respeito à diversidade que é sustentado pelo reconhecimento de liberdade, igualdade e democracia, conforme apresentado no artigo 1º da Constituição da República (1988).

É justamente pela busca de reconhecimento que a comunidade surda têm promovido diversas manifestações⁸⁹ com o intuito de mobilizar, nacionalmente, a sociedade, visando reformular as políticas de inclusão vigentes, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Estas lideranças apontam que a atual política de educação inclusiva desrespeita os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas e, diante dessa questão buscam lutar pelo direito à educação bilingue.

Uma de suas lutas refere-se ao desejo de participar ativamente das tomadas de decisões sobre as propostas educacionais para as pessoas surdas, pois entendem que há especificidades ainda desconhecidas pelas

⁸⁸ Nesta pesquisa, utilizo o termo Instâncias Governamentais para referir-me à União, representado pelo MEC. Estarei utilizando, também, os termos Instâncias Estaduais e Municipais.

⁸⁹ Trata-se da organização de um grupo de pessoas surdas que, politicamente, atuam para defender seus direitos linguísticos, culturais, educacionais, etc. Estes movimentos, além as comunidade surda, também contam com a participação de pessoas ouvintes que compartilham dos mesmos interesses.

peças ouvintes, inclusive o entendimento do que seja uma educação bilíngue.

Vale ressaltar que, para as pessoas surdas, a educação bilíngue não é analisada apenas na ótica da oferta de duas línguas no ambiente escolar: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ela envolve outras complexidades, tais como os aspectos políticos, sociais e culturais e pedagógicos.

Assim, um ambiente escolar bilíngue pressupõe o uso de práticas pedagógicas que considere as especificidades das pessoas surdas, principalmente o acesso dos conteúdos escolares ministrados por meio da língua de sinais que é a língua de instrução.

Considerando os tempos atuais, o que seria a tal democracia? É democrático determinar o tipo de educação escolar que a comunidade surda deve receber?

Nesta linha de pensamento, considerando que as políticas públicas de inclusão escolar apontam para uma visão democrática que pressupõe, não somente o acesso às escolas comuns, mas, também, de oportunidades iguais, procurar-se-á identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, alguns conceitos importantes, tais como igualdade, democracia, cidadania.

Após a Segunda Guerra Mundial foi definido a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), situação que veio fortalecer a dignidade do ser humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) propõe que todos os povos e todas as nações, cada indivíduo e cada órgão da sociedade, adotem medidas progressivas, de caráter nacional e internacional, para assegurar o reconhecimento dos direitos pautados.

Em seu preâmbulo, ressalta que o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo está ancorado no reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e de seus direitos iguais e inalienáveis, conforme apresentado no art. 01º "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos"; e no art. 07º "todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei" (ONU, 1948).

Sabe-se que os direitos humanos foram definidos historicamente e se modificam ao longo do tempo. Seu reconhecimento é diferente em cada país, pois, estes valores estão diretamente vinculados aos aspectos culturais, sociais

e históricos. Ora são vistos como universais, por se referir à pessoa humana na sua universalidade, ora são vistos como naturais por se tratar, justamente do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, não sendo refém de qualquer lei, tendo como base principal o direito a vida.

A dignidade da pessoa humana foi estabelecida pelos próprios homens e segue uma concepção de que todos seres humanos são livres e iguais em dignidade e em direitos. A dignidade é estabelecida mediante as características racionais e emocionais (amor, razão, criação).

Outro termo utilizado nos direitos humanos é o de “igualdade”. O direito de igualdade, conforme dito anteriormente, pressupõe o direito à diferença em situações que envolve os valores da identidade, da cultura, da língua. O direito a diferença possibilita que cada um seja respeitado de acordo com suas características. O princípio de igualdade pressupõe o reconhecimento dos direitos do homem que, por sua vez, retrata um grande progresso moral da humanidade quando mensurado em ações de cidadania, pois, cidadania refere-se à participação da sociedade civil, em caráter de inclusão social, onde há dimensões de titularidades de direitos e pertencimentos de uma comunidade. Este conceito está diretamente vinculado aos direitos civis, políticos e sociais.

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano (CURY, 2005,p.34)

Uma cidadania democrática é sustentada pelo reconhecimento de liberdade, igualdade e solidariedade. São construídas por intermédio de mediações nos espaços sociais de lutas e estão sempre em processo de construção e de mudanças, possibilitando a permanente criação de novos direitos. A cidadania e os seus direitos são determinados por uma ordem jurídico-política de um Estado que tem uma Constituição que estabelece, controla e define quem é o cidadão e quais são seus direitos e deveres.

No âmbito legal, o conteúdo dos direitos do cidadão, dos deveres e a ideia de cidadania não são conceitos universais, terá uma variação de acordo com cada país.

Soares (2004) explica que, no Brasil ainda é pouco esclarecido a ideia do que seja o termo “direitos”. Há muita deturpação e ambiguidade nas interpretações, pois, muitos associam os direitos humanos com a criminalidade e marginalidade, equiparando-a à defesa dos criminosos. Às vezes, são percebidos como diferenciação entre ricos e pobres, intelectuais e iletrados, classe média e classe alta, classe populares. No caso dos direitos políticos, este sempre fica sobrepôsto aos direitos sociais provocando a ilusão do respeito pelo cidadão e reforçando as desigualdades sociais.

Neste sentido, pode-se dizer que cidadania refere-se à possibilidade de participação da sociedade civil, em caráter de inclusão social, onde há dimensões de titularidades de direitos e pertencimentos de uma comunidade. Ele está diretamente vinculado aos direitos civis, políticos e sociais.

Portanto, entende-se que as políticas públicas de educação inclusiva deve ser constituída numa relação mais próxima com a cultura, por meio de práticas democráticas que respeitem as diferenças culturais e suas respectivas formas de expressões, onde se considera, além desses aspectos, os sociais, tais como: desigualdades sociais, questões econômicas e os financiamentos mais igualitários no âmbito social e educacional. Desta forma é possível visar uma cidadania mais crítica e democrática, conforme apresentado por Soares (2004),

Os direitos da cidadania, também filiados à mesma experiência histórica, são aqueles estabelecidos pela ordem jurídica de um determinado Estado e, juntamente com os deveres, restringem-se aos seus membros; os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar de “cidadania democrática” a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública (SOARES, 2004, p. 43).

A cidadania, analisada nos aspectos dos direitos sociais, a partir do século XX, reforça a questão da educação como um direito, apresentado nas constituições federais e na Ementa Constitucional em 1969: “ educação como direito de todos e dever do Estado”.

Segundo Bobbio (1992) a expressão “direitos humanos” é algo complexo e muito vago para ser definido. Para ele, trata-se de direitos conquistados historicamente em situações que os homens lutam para almejar melhorias em

suas vidas, porém, muitas das vezes, estas conquistas se esvaziam em normas vigentes que não funcionam nas práticas sociais e, assim sendo, mais importante do que tentar fundamentar o que seria os direitos humanos, seria buscar possibilidades de protegê-lo.

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO,1992,p.25).

O reconhecimento da cidadania impulsionou às conquistas dos direitos subjetivos (interesses dos indivíduos) e sociais (o direito à vida; direito à igualdade do homem e da mulher; direito a uma educação digna do homem; direito de imigração e de emigração; direito de livre escolha para aderir às diversas associações econômicas, políticas e culturais). E, consecutivamente, tais avanços trouxeram grandes contribuições para a nossa Constituição Federal que, em 1934, pela primeira vez, declarou que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, conforme apresentado abaixo:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A partir deste, fica evidenciado que o Estado tem a responsabilidade de se fazer mais presente na educação apresentando diretrizes para a educação nacional, ressaltando o princípio de autonomia e da descentralização postos na República Federativa.

Na atual Constituição (1988) a educação é reconhecida como direito social, como direito da cidadania e dever do Estado e passa a ser considerada como direito público subjetivo, ampliando para uma visão mais democrática principalmente com a extensão desta como direito no ensino fundamental de forma gratuita.

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. (BRASIL, 1988)

Em seu preâmbulo, a Constituição Federal de 1988, institui um Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a educação ganha maior visibilidade, sendo um dos primeiros dos direitos sociais, estando entrelaçado aos demais direitos, conforme exposto no capítulo II, art.6º, 1988. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (BRASIL, 1988).

Se por um lado há garantia do acesso à educação básica, principalmente nas escolas comuns, por outro, a educação escolar segue as determinações das instâncias governamentais, tornando-se uma ação pouco democrática e com diretrizes educacionais voltadas para o público de pessoas ouvintes, ou seja, não consideram (ou pouco consideram) as peculiaridades educacionais das pessoas surdas.

Tal situação, tem gerado constantes confrontos entre as partes envolvidas: a Comunidade Surda lutando pela efetivação das leis (ou implementação das mesmas) e o Governo definindo as Políticas Públicas de educação dos Surdos sem considerar suas especificidades.

Isto quer dizer que, apesar das “tentativas” de criar ou cumprir as normas vigentes, as implementações das mesmas, não atendem às demandas das pessoas surdas.

O distanciamento entre as Instâncias Governamentais e povo surdo impede que haja um diálogo mais democrático. Então, não há outra alternativa que não seja a Comunidade Surda realizar os diversos movimentos em prol ao reconhecimento da diferença. Conforme citado por Marshall,

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito de igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades: **o direito igual de ser reconhecido como desigual**. (MARSHALL, 1967, p.101 grifo da autora).

Para compreender esta questão, no próximo item, faremos uma breve apresentação do panorama educacional das pessoas surdas no país, principalmente no Estado de Minas Gerais (Belo Horizonte) delineando sucintamente, os caminhos percorridos, prioritariamente, até na década de 80, nas escolas de Educação Especial da rede Estadual e particular.

5.2 Contexto histórico da educação das pessoas surdas no Brasil e Minas Gerais

Conforme dito, a educação dos surdos é, nos tempos atuais, um caminho ainda cheio de contrastes e constantes divergências. Nosso propósito não é adentrar nos repetitivos apontamentos de erros e sim delinear os caminhos que até então foram percorridos na educação dos surdos em nosso país e, especificamente, em Minas Gerais (Belo Horizonte).

No âmbito da educação comum, no final do século XVIII, o ensino era ofertado de forma individualizada nas residências dos alunos que teriam condições econômicas de manter professores particulares.

Foi a partir dos movimentos liberais (busca pela liberdade de expressão e propriedade privada) que a elite defendeu o acesso à educação primária e, consecutivamente, em 1824, a Constituição do Brasil a apresenta como direitos (civil e político) que deveriam ser oferecidos gratuitamente para todas as pessoas.

Em 15 de outubro de 1827, foi decretado a Lei Geral sobre a Instrução Primária que, em seu artigo 1º ressalta que *“Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de Primeiras Letras que forem necessárias”*.

No entanto, a proposta de educação para todos não foi exercida como havia sido prometida. No âmbito da educação comum foi ofertada com escassez e, no caso da educação das pessoas com deficiência não foi exercida.

De acordo com Jannuzzi (2006. p.8), no Brasil, possivelmente, os primeiros atendimentos às pessoas deficientes iniciaram, por meio das Câmaras Municipais ou pelas confrarias particulares (casas de idosos, órfãos, crianças abandonadas, etc.).

Desde o século XVII era comum a prática de abandonar crianças com anomalias nas “rodas de expostos⁹⁰” que, possivelmente, seriam pessoas com deficiências. Nesta época, apesar de não receberem uma instrução escolar formal, estas crianças recebiam algum tipo de educação advindas de algumas religiosas⁹¹ que se dispunham a oferecer tal apoio.

De acordo com a historiadora Rocha (2007), aproximadamente em 1852, após ter sido recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França, o professor surdo francês Huet⁹² veio morar no Brasil com o intuito de investir na Educação das pessoas surdas no Brasil. Huet, para exercer tal função, solicitou o apoio do imperador D. Pedro II.

Considerando as condições econômicas das famílias dos surdos no Brasil e ciente de que os mesmos não poderiam custear os estudos, Huet propôs ao Imperador que o ajudasse a criar um colégio, para atender às pessoas surdas, que funcionasse em duas modalidades: uma particular para os que pudessem custear e outra pública para demais alunos surdos que apresentassem condições financeiras precárias, sendo que, neste último caso, receberiam uma educação pública custeada pelo governo.

A educação dos surdos no Brasil iniciou no dia 1º de janeiro de 1856, porém, sem ter uma sede própria (alocaram nas dependências de outra instituição). Enquanto estrutura metodológica utilizou a proposta educacional vinda da França: uso da linguagem oral, do alfabeto manual e da língua de

⁹⁰ A roda dos expostos é conhecida também como roda dos enjeitados. Refere-se a um instrumento acoplado na parede de instituições de caridade, em forma de tambor, contendo uma porta giratória e flexível, que era utilizada para abandonar os recém-nascidos. No Brasil esta prática iniciou em Salvador a partir de 1726 (Jannuzzi, 2006).

⁹¹ Irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia , filhas de Santana, franciscanas de Caridade (MORAES, 2000 apud, JANUZZI,2006).

⁹² Segundo Mazzota (2005, 28), Huet chegou ao Brasil no final de 1855. Mas, de acordo com Rocha (2001), não há informações precisas sobre a data de sua vinda de Huet para o Brasil. Em relação à sua saída Rocha (2001) relata que “sua saída da direção do Instituto está registrada num documento datado de 13 de dezembro de 1861” (ROCHA, 2001.p.34). Ainda, de acordo com a autora, as informações sobre Huet são divergentes. Ele aparece em diversas literaturas com seu primeiro nome em duas versões distintas: Eduard ou Ernest. Documentos assinados por ele constavam o primeiro nome apenas a letra E. (Rocha. 2007).

sinais francesa (LSF).⁹³ Insatisfeito Huet solicitou maior apoio ao Imperador, apresentando-lhe um relatório que indicava as condições precárias e inadequadas do espaço físico no ambiente escolar. Em 1857 foi promulgada a Lei 939 de 26 de setembro que determinava a concessão de espaço físico e recursos financeiros para a criação de um Instituto, conforme dito no capítulo III:

Art. 16. He o Governo autorizado para:

§ 10º Conceder, desde já ao Instituto dos surdos-mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, tambem annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, forem aceitos pelo Director e Commissão approvados pelo Governo (BRASIL, 1857)

Em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, Huet fundou a primeira escola pública para surdos - o *Instituto Imperial dos Surdos-Mudos* que, atualmente, é reconhecida por *Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES*.

Em 1861 Huet largou a direção do Instituto alegando problemas de ordem maior (econômica, disciplina, moralidade) entre outros pessoais. Com sua saída o Instituto passou por vários diretores: frei João do Monte do Carmo, Ernesto do Prado Seixas (ambos ficaram por pouco tempo) e Dr. Manoel de Magalhães Couto que, depois de assumir a direção entre o período de 1862 a 1868, foi exonerado após constatarem que a escola servia apenas de asilo aos surdos, não havendo a oferta de ensino (Rocha, 2001). Ele foi substituído por Dr. Tobias Rabello Leite, chefe da Seção da Secretaria de Estado, que assumiu a direção da Instituição e permaneceu⁹⁴ nela até morrer (1868 - 1896).

Em sua trajetória educacional trouxe inovações para o Instituto, oferecendo o ensino profissionalizante, atividades agrícolas e deu ênfase à importância do ensino da linguagem escrita, colocando-a como obrigatória, uma vez que esta não era vista como prioridade.

⁹³ A língua de sinais francesa foi determinante para a formação da língua de sinais brasileira. A difusão da língua de sinais francesa no meio dos surdos nativos brasileiros, impulsionou em um processo natural de transformação linguística que, gradativamente, provocou a formação da LIBRAS.

⁹⁴ Segundo Rocha (2007), Tobias permaneceu no cargo de diretor, mesmo após a passagem do regime Imperial para o Republicano, devido sua ligação com o líder republicano Benjamim Constant, diretor do Imperial Instituto de Cegos.

O objetivo principal era possibilitar melhor socialização aos surdos, conforme ele expressou em uma nota de divulgação do Instituto no *Almanak Laemmert*, apresentado pelas autoras Sofiato e Reily (2011):

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de methodo especial, restituí-los à sociedade, à sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios - tal tem sido o fim da fundação de estabelecimento (ALMANAK LAEMMERT, apud SOFIATO E REILY 2011).

Dr. Tobias Rabello Leite, empenhou-se em traduzir livros franceses e, em 1875, investiu na publicação do livro de Flausino José da Costa Gama⁹⁵ intitulado: *Iconografia dos Sinais*.

Em 1883, aconteceu o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro no qual foi dada ênfase à educação dos surdos. Um professor do Instituto, Dr Menezes Vieira, enfatizou sobre a necessidade de rever a educação dos surdos, alegando que o ensino oral deveria ser ofertado com mais rigor. Justificou seus argumentos apresentando estatísticas sobre a educação dos surdos na Europa que apontava o ensino oral como favorável. (Rocha, 2007).

Após a morte do Dr. Tobias Rabello Leite (1896), a direção do Instituto foi, provisoriamente, assumida pelo prof. Joaquim Borges Carneiro até a designação do Dr. João Paulo de Carvalho, que aconteceu em 1887.

No período em que permaneceu na direção, a Disciplina de Linguagem Articulada⁹⁶ ficou sob a responsabilidade do prof. Cândido Jucá que aplicou a metodologia oralista, com fortes argumentos sobre os benefícios do ensino da Palavra Articulada. Seu trabalho foi intensamente divulgado e contemplado pela apresentação de que a palavra articulada seria a melhor opção na educação dos surdos e a possibilidade de inseri-los na sociedade.

⁹⁵ Flausino, ex-aluno do Instituto, atuou como repetidor no Instituto durante o período de 1871 a 1879. Sua função principal era auxiliar os demais alunos sobre os conteúdos ministrados pelos professores. Seria uma espécie de aula de reforço. *Iconografia dos Sinais* foi considerado o primeiro livro, no Brasil, sobre a língua de sinais. Segundo Sofiato e Reily (2011), há indícios de que Flausino reproduziu o livro de Pélissier que foi publicado na França, portanto, sua publicação não poderia ter sido considerada pioneira, apesar de ter sido um documento de grande importância.

⁹⁶ Pode-se considerar que a Disciplina de linguagem Articulada é referente à aprendizagem da linguagem oral. Optei em utilizar esta nomenclatura, conforme foi expresso nos documentos pesquisados.

Diante desta realidade, a língua de sinais tentava sobreviver pelos “corredores do instituto”, principalmente quando os repetidores⁹⁷ desenvolviam atividades junto com os demais alunos surdos da Instituição, pois se comunicavam através da língua de sinais.

Em 1911, o decreto 9.198, assinado por Hermes Rodrigues da Fonseca⁹⁸ e Rivadávia da Cunha Corrêa⁹⁹, determina o uso do método oral puro, situação que inibiu, mais ainda, o uso da língua de sinais e da escrita, conforme expresso no corpo do decreto:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização conferida pelo art. 3º, n. I, da lei n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910, resolve aprovar, para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o regulamento, que a este acompanha, assignado pelo ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores. [...] **Art. 9º** O methodo oral puro será adoptado no ensino de todas as disciplinas (BRASIL, 1911).

Dr. Custódio Ferreira Martins (diretor que assumiu a direção do Instituto no período de 1907 à 1930), apresentou relatórios ao governo comprovando os baixos resultados na educação dos surdos e a necessidade de rever a imposição do método Oral Puro, porém o retorno não foi favorável.

Em 1930 Dr. Armando Paiva de Lacerda assumiu a direção do Instituto com o intuito de reorganizar a Instituição que apresentava sérios problemas inclusive na estrutura física, pois o espaço era ocupado por repartições públicas e não constava, até então, de espaços reservados para o público feminino.

Após assumir o cargo de direção, Dr. Armando Paiva realizou muitas mudanças: Criou a seção feminina com a oferta de oficinas de costura e bordado; elaborou um plano de atendimento diferenciado entre os alunos que apresentassem aptidão para desenvolver a Linguagem Articulada e àqueles que apresentassem habilidades com a escrita; reformou o espaço físico da Instituição.

⁹⁷ Os alunos surdos, quando apresentavam bons resultados acadêmicos, eram convidados para exercer a função de repetidores (uma de suas atividades era de auxiliar os demais alunos surdos em suas atividades acadêmicas).

⁹⁸ Presidente do Brasil no período de 1910 – 1914.

⁹⁹ Ministro da Fazenda no governo de Hemes Rodrigues da Fonseca.

Ainda merece destaque alguns acontecimentos: Em 1933, o aluno Geraldo Soares de Almeida ganhou o concurso de melhor desenho sobre o Instituto, atividade que foi promovida em comemoração ao aniversário do INES. O prêmio foi comentado nos grandes jornais do Rio de Janeiro; Em 1935, o datilógrafo Geraldo Cavalcanti, foi nomeado à função de professor devido ao reconhecimento de suas ações pedagógicas consideradas inovadoras.

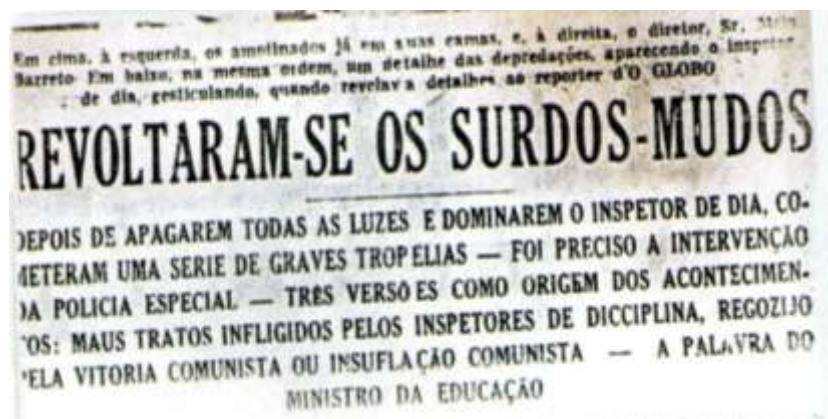
Esse ilustre professor esteve ao lado da comunidade surda em diversas reivindicações e, por isto, tornou-se uma forte referência nas gerações de surdos.

Em 1936 o jornal A Noite Ilustrada publicou uma matéria sobre o Instituto, com a exposição de diversas fotografias revelando a realidade da instituição. O jornal O Globo também apresentou reportagens apontando os problemas referentes às repartições que funcionavam dentro do Instituto.

Em 1947, apesar de desenvolver um trabalho favorável, por diversos fatores políticos¹⁰⁰, foi exonerado de seu cargo.

Antônio Carlos de Melo Barreto assumiu a direção e desenvolveu um trabalho que repercutiu em grandes críticas feitas pelos alunos. No período do seu mandato houve a criação do grêmio estudantil que, de certa forma, fortaleceu as ações dos alunos. Esse grêmio realizou uma manifestação (em 1950) contra as imposições do diretor Barreto (Rocha, 2007), o que gerou sua exoneração. Abaixo, algumas reportagens sobre a manifestação.

Figura 20 - Reportagem sobre a manifestação dos surdos no INES, em 1950.



Fonte: O Globo (06 de outubro de 1950). In: ROCHA, 2007, p.84.

¹⁰⁰ Estes fatores são apresentados pela historiadora Rocha (ROCHA, 2007, p. 78).

Figura 21 - Reportagem sobre a manifestação dos surdos no INES, em 1950.



Fonte: O Globo (06 de outubro de 1950). In: ROCHA, 2007, p.84.

Na década de 50, as premissas mundiais contra a língua de sinais foram se intensificando no Brasil. O Instituto recebeu profissionais de vários locais para capacitar professores sobre a prática da filosofia Oralista e, neste contexto, o poder do método oral cresceu em todo país (SACKS, 2010), repercutindo, de forma drástica, no processo de aprendizagem das pessoas surdas.

Enfim, em todas as escolas de surdos houve queda na qualidade de ensino e, por muito tempo, esta minoria ficou estigmatizada como incapaz de concluir até mesmo o ensino fundamental¹⁰¹.

Márcia Goldfeld ressalta:

¹⁰¹ A escola especial para surdos, da Rede Estadual de ensino (Belo Horizonte), até a última década, limitava-se na oferta de ensino apenas dos anos iniciais ensino fundamental (4º ano). A continuidade dos estudos seria possível apenas nas escolas comuns, mas, devido às dificuldades principalmente à acessibilidade comunicativa, muitos alunos surdos (junto com seus familiares) optavam por finalizar a educação escolar. Sabe-se que as escolas comuns não apresentavam as condições necessárias para a oferta educacional à este público, apesar das indicações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001) indicar em seu Art. 2º que “ Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” e ainda reafirmar no Art.7º que “ o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. (GOLDEFELD, 2002.p.38).

Seguindo este parâmetro, a maioria das escolas deixou de usar a língua de sinais e a educação das pessoas surdas passou a priorizar o modelo educacional clínico e terapêutico¹⁰², em busca da “normalidade¹⁰³”.

Vale ressaltar que a escola especial para surdos, da Rede Estadual de Ensino (Minas Gerais/ Belo Horizonte), até a última década, ofertava o ensino até os anos iniciais ensino fundamental (4º ano).

A única possibilidade de dar continuidade à educação escolar seria através da inserção do surdo nas escolas comuns. Porém esta questão era complexa, pois estes não conseguiam acompanhar as atividades acadêmicas, devido às barreiras comunicacionais. Diante desta situação, muitos alunos surdos optavam (ou melhor, não tinham opção) por finalizar a educação escolar.

Sabe-se que as escolas comuns não apresentavam as condições necessárias para a oferta educacional a este público, apesar das indicações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001) citar em seu Art. 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” e ainda reafirmar no Art.7º que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

¹⁰² Por muito tempo as pessoas surdas eram vistas como um sujeito enfermo e a surdez com uma patologia que deve ser tratada. Assim sendo, a educação dos surdos, dentro deste modelo, prioriza a questões inerentes à deficiência e coloca, em primeiro plano, o tratamento clínico e, em segundo plano as questões pedagógicas.

¹⁰³ Este termo refere-se ao modo excludente de pensar, pelo qual se entende que as pessoas surdas somente serão normais se desenvolverem habilidades com a linguagem oral, ou seja, falar bem. É muito utilizado para reforçar o que foi determinado socialmente como padrão cultura, desconsiderando as especificidades dos surdos em relação à língua, cultura e identidade.

Diante desta realidade, no próximo item, apresentar-se-á como foi a inserção da educação das pessoas surdas no Estado de Minas Gerais, principalmente em Belo Horizonte, que é a área central desta pesquisa.

5.3 A Educação dos surdos no Estado de Minas Gerais (Belo Horizonte)¹⁰⁴

No Estado de Minas Gerais, no ano de 1935, por iniciativa da professora Helena Antipoff, foi criado o Instituto Pestalozzi¹⁰⁵ de Belo Horizonte que, a princípio, era especializada em deficientes auditivos e mentais (Mazotta, 2005).

Nesta época, a educação escolar seguia os princípios educacionais propostos pela Escola Nova que seguia a ideologia de ofertar a educação escolar com métodos mais dinâmicos: “[...] educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; coeducação; ensino individualizado” (ARANHA, 2006. p.247).

Trata-se de uma fase marcada por conflitos ideológicos envolvendo dois polos: de um lado os pensamentos tradicionais, representados pelos católicos e do outro os liberais democráticos que visavam oferecer uma educação democrática, obrigatória e gratuita que, consecutivamente, pudesse transformar a sociedade.

As organizações pedagógicas do Instituto Pestalozzi acompanhavam estes ideais e, neste contexto, suas atividades educacionais mesclavam com propostas de uma educação mais prática, com trabalhos manuais, propostas de internato e assim sucessivamente seguia a tendência educacional da época.

¹⁰⁴ Entrei em contato com todas as escolas apresentadas, exceto a Escola Clínica Fono, pois, a mesma não funciona mais. Neste caso, encontrei alguns dados em uma referência bibliográfica. Em relação aos dados históricos das demais Instituições, todos informaram que não há registros, livros ou publicações contendo informações referentes ao contexto histórico destas escolas. As informações apresentadas foram adquiridas por intermédio de entrevistas, depoimentos e/ ou consultas do regimento escolar destas instituições.

¹⁰⁵ Atualmente a Escola Estadual Pestalozzi é especializada em atendimento às pessoas com deficiência intelectual e Múltipla. Esta pesquisa não tem o objetivo de especificar questões inerentes à educação deste grupo de pessoas ou detalhar como é o funcionamento atual desta Instituição. Trata-se de apresentar os motivos pelos quais, em um determinado período, as pessoas surdas estudaram junto com as pessoas com deficiência intelectual. Desta junção, surgiram vários pensamentos equivocados e preconceituosos em relação à educação das pessoas surdas. Em convivência com a comunidade surda, é perceptível a luta destes sujeitos ao se apresentarem como pessoas intelectualmente capacitadas.

Neste contexto, suas atividades educacionais eram divididas em três grupos distintos:

1º Os incapazes de aprender, de adquirir novos hábitos, ou que não se adaptam às novas condições de vida; 2º Os retardados que não requerem assistência pedagógica, mas podem adquirir hábitos, desenvolver a linguagem, chegando a executar tarefas rudimentares. 3º Os que requerem assistência pedagógica e têm possibilidades de seguir o programa primário dos Grupos Escolares (DIAS, Cristina, 1954.p. 07. In Boletim – SPB. Ano IX – nº 26 – 1953 – 1954).

Em relação à divisão supracitada, os surdos geralmente eram indicados para o 3º grupo e estes ainda se subdividiam em mais dois grupos: “Os que têm possibilidades de fazer o curso primário completo, seguindo o programa oficial e os que atingem apenas a 2ª ou 3ª séries do curso primário” (idem). Seria nesta última modalidade que os surdos eram inseridos.

Encontra-se, em diferentes literaturas relacionadas à educação das pessoas surdas, principalmente entre os períodos correspondentes a 1930 – 1980 indicadores que apontam os motivos pelos quais os surdos foram alocados na mesma instituição que atendiam as pessoas com deficiência intelectual. Conforme dito anteriormente, as pessoas surdas foram consideradas, por muito tempo, como incapazes de concluir até mesmo o ensino primário.

Visando a formação global dos alunos, a estrutura pedagógica preservava em seu corpo as áreas médica, psicológica e educacional. Segundo Januzzi (2006) a professora Helena Antipoff acreditava que

[...] o ensino especial era o mesmo da Escola Nova, portanto não haveria diferença básica entre os dois. [...] Infere-se então que para Helena não se trata, na educação especial, de prescindir da contribuição do médico e do psicólogo, mas de também ser um pouco deles para intervir na personalidade do aluno. É, pois uma tentativa de abrangência do total humano pelo pedagógico, em que a instrução permaneceria como horizonte que, para ser atingido, exigiria toda essa complexificação da formação do professor e do aparelhamento escolar (JANUZZI, 2006, p.124-125).

Apesar de significativa contribuição destas referidas áreas no âmbito educacional, há de se considerar que, no que tange à educação especial, os processos avaliativos nas áreas médica e psicológica foram altamente valorizados, dando margem à educação centrada nos aspectos clínicos e

terapêuticos da deficiência.

Outro fator predominante a ser considerado é que a educação das pessoas surdas se baseava na metodologia Oralista e, assim sendo, o trabalho pedagógico limitava-se no ensino da linguagem oral que, por sua vez, desencadeava atrasos no desenvolvimento da linguagem¹⁰⁶, bem como no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Este atraso justifica-se, possivelmente, pela tentativa de substituir a linguagem oral pelo ensino de pequenos grupos de palavras articuladas, prática comum entre os professores oralistas.

Sabe-se que é pela linguagem que o homem representa seus pensamentos, produz sentidos e elabora sua cultura e identidade. Através dela organizamos, elaboramos e simbolizamos o nosso pensamento que pode ser representado pelas formas verbais ou não verbais. Neste aspecto, a linguagem, deve ser vista enquanto possibilidades dos indivíduos de um mesmo grupo social se relacionar uns com os outros.

Ao considerarmos o conceito de linguagem seguindo as ideias de Vygotsky,¹⁰⁷ podemos inferir que a forma artificial e mecânica de ensinar a linguagem oral não poderia atender (e não atende até os tempos atuais) às reais necessidades dos surdos, conforme tem sido apresentado nas diversas pesquisas na área da educação dos surdos¹⁰⁸.

No prefácio do livro intitulado *O deficiente da audição e a educação especial*, das autoras Noronha e Rodrigues (1974), Murillo Cortes Drummond deixa evidências de como a sociedade tratava a educação dos surdos visando alcançar certo padrão de normalidade por meio da fala e como a tarefa educacional era centrada no assistencialismo e na caridade:

[...] É subsídio relevante para todos que se iniciam na especialidade, orientando com precisão a recuperação das crianças acometidas de surdez. Abre novos campos de estudo e enfatiza a importância da

¹⁰⁶ Não me refiro ao desenvolvimento da linguagem pensado nos princípios da filosofia Oralista (vista como a capacidade de articular as palavras e aprender alguns vocábulos). Refiro-me à capacidade da linguagem de desenvolver a função reguladora do pensamento, conforme apresentado pelas teorias de Vygotsky.

¹⁰⁷ Nas ideias de Vygotsky (1989) a linguagem é analisada na ação do falante ao produzir o discurso e na efetivação e mediação deste processo. Para conhecer sobre o assunto sugiro o livro: VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

¹⁰⁸ Refiro-me às pesquisas dos diversos autores indicados na referência bibliográfica desta pesquisa: Ronice Muller, Márcia Goldfeld, Carlos Skliar entre outros.

integração dos pequenos deficientes da audição na sociedade, contornando os fatores adversos e evitando o estabelecimento de mecanismos neuróticos desencadeados pelo próprio desajuste de deficiente em relação ao meio ambiente. Mais lucra quem faz que quem recebe, e as ilustres mestras terão a paga de seu devotamento e carinho [...]” ((NORONHA e RODRIGUES, 1974.p.VII).¹⁰⁹

Na mesma obra, trechos das autoras Noronha e Rodrigues (1974) apresentam orientações no âmbito pedagógico que ilustra a visão limitada das reais possibilidades da educação dos surdos:

A melhor integração do surdo é obtida quando a ele for oferecida a oportunidade de frequentar uma classe especial, regida por um professor especializado, porém numa escola comum. O convívio com os ouvintes é perfeitamente possível e indispensável [...]

O importante é desenvolver a sociabilidade entre as crianças surdas e ouvintes na escola comum. A utilização da linguagem oral e a aquisição de experiências e conhecimentos, ajustados naturalmente, às condições de vida da criança, facilitarão a sua adaptação no meio escolar e futura integração à sociedade. [...]

As crianças surdas seguem a mesma evolução das crianças ouvintes, no que se refere ao crescimento físico.

Pouco se conhece de sua estrutura geral, pois estando prejudicado o meio natural de comunicação – a palavra – torna-se impossível recolher-se material, para um estudo preciso dos elementos que permitam um conhecimento mais profundo da sua capacidade mental e personalidade. [...]

A falta do meio normal de comunicação – a linguagem e conseqüente desenvolvimento da inteligência - tornam a criança surda mais vulnerável aos distúrbios de conduta e aos traumatismos psicológicos.

Muitos surdos são negativistas e rebeldes, chegando a uma grande agressividade[...]. Encontramos ainda deficientes da audição inseguros, introvertidos, dependentes ou apresentando sentimentos de inferioridade. [...]

Cabe ao professor substituir essa linguagem de gestos pela linguagem socializada. Utiliza para isso os sentidos da visão e do tato da criança surda que, por necessidade vital de adaptação, já os tem bastante desenvolvidos. Com esses dois elementos é reforçada sua audição, total ou parcialmente prejudicada. (NORONHA e RODRIGUES, 1974.p.03 – 11)

As autoras da obra citada consideram o ensino da linguagem oral como um fator relevante para a inserção dos surdos na sociedade. Para elas, a única forma de “ajustá-los” no meio social seria através da convivência com as pessoas ouvintes, ou seja, por meio dessa convivência, os surdos adquiririam

experiências linguísticas necessárias para desenvolver a linguagem oral e, desta forma serão inseridos na sociedade.

Fica em evidência que as autoras assumem um trabalho voltado, exclusivamente, para a metodologia oralista e seguem as mesmas tendências que eram articuladas em nível nacional, ou seja, consideravam, assim como nos demais Estados, relevante a participação das áreas médica e psicológica.

São vários fatores que desencadearam o fortalecimento destas áreas: diversos médicos assumiram as diretorias de escolas especiais ou cargos de professores, tais como: Doutor Tobias Barreto, Doutor Menezes Vieira (INES – RJ) entre outros. A criação do “Serviço de Higiene e Saúde Pública” que, consecutivamente, em São Paulo, deu origem à Inspeção Médico-Escolar (Janauzzi, 2006, p.33).

A busca pela constituição de salas homogêneas (idem. p.87) fortaleceu a relação com a psicologia que, por sua vez, centrou o ensino no enfoque psicológico e nos testes de quociente de inteligência¹¹⁰.

Neste contexto educacional, diante das grandes limitações comunicacionais, os sujeitos surdos, quando avaliados, eram percebidos como deficientes intelectuais.

Esta questão da “não capacidade intelectual” dos surdos chegou a ser abordado por uma profissional que, na época (1957), ministrou um curso para a Sociedade Pestalozzi (tudo indica que foi oferecido um curso para os professores e/ou pais). Em contato com a Escola Estadual Pestalozzi, foi-me concedido¹¹¹ analisar o conteúdo do exemplar apresentado pela autora Maria Irene Leite da Costa (1957)¹¹², feita em papel cochê e escrita manual.

Trata-se de um compêndio contendo a divulgação do trabalho da autora com “crianças com dificuldades educativas” (assim expresso por ela) e seus respectivos estudos científicos realizados em diversos países (Suíça, Inglaterra, Bélgica, França). Nele a autora apresenta considerações sobre a psicologia Infantil, desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Em

¹¹⁰ Os testes de quociente de inteligência – QI são utilizados para avaliar o grau de inteligência de uma determinada pessoa em comparação com outras do mesmo grupo etário. Sua inteligência é medida por indicações de um padrão médio de normalidade.

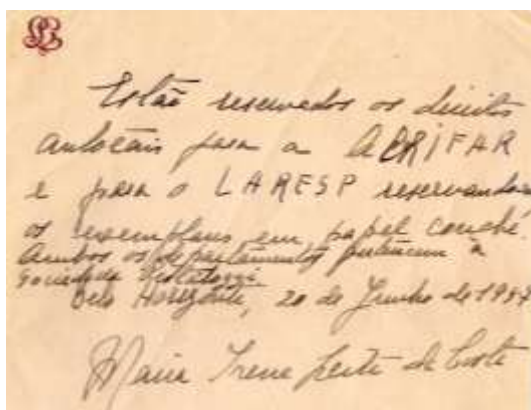
¹¹¹ Obtive acesso ao referido documento por intermédio da professora Marise de Melo Albuquerque, atual diretora do Instituto Pestalozzi. O documento é de cunho pessoal da referida professora. Acesso em março de 2013.

¹¹² Pedagoga e psicóloga portuguesa (1911-1996). Especialista em Psicologia Infantil; aperfeiçoou em metodologias instrumentais de avaliação psicométrica e na educação especial.

relação à linguagem, a autora apresenta argumentos sobre a capacidade da pessoa surda¹¹³:

Mais importante, porém do que as palavras do vocabulário é a maneira como essas palavras são usadas, a ligação sintática das mesmas, as ideias com elas expressas. Há uma relação entre a fase linguística, as actividades mentais e os estados afectivos. [...] Assim, se a criança não fala nas datas indicadas é porque não ouve ou porque o seu desenvolvimento sensorial motor não atingiu a maturidade necessária. A linguagem forma-se pela imitação. A criança ouve, vê e vocaliza. São estes três fatores de linguagem. Se a criança não ouve não pode formar a palavra. É o problema da criança surda. A criança não ouve e, portanto não imita o som ouvido. Para estas crianças... (?) técnicas educativas muito aperfeiçoadas. As crianças que não ouvem, mas cujo desenvolvimento de inteligência é normal, podem (?) [...] aptas a ter uma vida social normal. Elas podem compensar perfeitamente o defeito sensorial de que são portadores (COSTA, 1957, p. 30-31).

Figura 22 - Capa do Compêndio de COSTA, Maria Irene Leite, 1957.



Fonte: Documento de cunho pessoal cedido por uma professora em 2013.

¹¹³ Por se tratar de uma obra escrita manualmente, não foi possível compreender algumas palavras. Optei por colocar estas lacunas entre parênteses, assim indicado: (?). A ausência das palavras não compromete a ideia central da autora em demonstrar que as pessoas surdas, apesar da limitação auditiva, poderão ter uma vida social normal compensando o “defeito sensorial”.

Figura 23 - Compêndio de COSTA, Maria Irene Leite, 1957.

como essas palavras são usadas, a ligação ³⁰
simultânea das orelhas, as palavras com as
expressões.

Há ainda relações entre a fase
linguística, as actividades motoras e as
actitudes afectivas.

Assim a data de aquisição da linguagem
é comparada de parte de Quacha.
As palavras faladas na presença
actitudes afectivas que começam a desenvolver-se
(12 a 15 meses).

Assim se a criança não fala nas
datas indicadas é por que os 5 anos
em fase que o seu sistema nervoso
~~está ainda atingindo a maturação~~
maturação necessária do desenvolvimento
neurológico motor não atingiu a maturação
necessária.

A linguagem forma-se por
imitação. A criança ouve, vê e

notabil. São estes os três factores ³¹
linguagem. Se a criança não ouve não
pode formar a palavra. É o problema
de criança surda. A criança ouve
ou não é portanto não emite o som
ouvido.

Por estes motivos há já técnicas
educativas muito específicas. As
crianças que ouve mas cuja
desenvolvimento de inteligência e motoras
podem mesmo se a falar bem e
portanto após a fase como a vida
social normal. Elas podem compreender
perfeitamente o deficiente sensorial
de que são portadoras.

O problema torna-se mais grave
se o estudo está ligado com outros
elementos.

Mas a criança não fala por
o seu sistema nervoso-muscular
não ter atingido ainda a maturação necessária.

Fonte: Documento de cunho pessoal cedido por uma professora, em 2013.

Acredita-se que questionamentos como estes apresentados pela autora mediaram novos rumos à educação das pessoas surdas, considerando que,

neste longo período educacional, onde as pessoas surdas estudavam juntas com as pessoas com deficiências intelectuais¹¹⁴, foi sendo construída uma ideia preconceituosa sobre as pessoas surdas.

Trata-se então, de desmistificar o estigma que foi fortalecido por práticas educacionais equivocadas.

Vale ressaltar que os surdos ficaram nesta condição educacional por muito tempo (1935 – 1983) e, atualmente, a ideia de não capacidade dos surdos ainda é indicado por muitos na sociedade.

Para Gesser (2009),

Essa é uma crença muito séria. Já está comprovado por estudos científicos que ela está ligada, em grande medida, ao poder dos discursos médicos. O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento, e sim a falta de acesso a uma língua. [...] É comum ouvirmos falarem que o surdo é muito irritado, agressivo, nervoso e até débil mental. O fato é que esses estereótipos são construídos com base em paradigmas inapropriados, criados por aqueles que insistem em educar os surdos através da língua oral, uma língua totalmente alheia a sua forma visual de perceber e de se expressar no mundo (GESSER, 2009.p.76-77).

5.4 Instituto Santa Inês ¹¹⁵

Na Década de 30, além do Instituto Pestalozzi, foi criado o Instituto Santa Inês, que, atualmente, continua sendo, em Belo Horizonte, a única escola da rede particular de ensino para surdos. Trata-se de uma Instituição que nasceu vinculada à obra missionária¹¹⁶ desenvolvida por Freiras da Congregação *Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário*. O investimento na educação de surdos seria uma obra humanitária e, neste contexto, a Freira

¹¹⁴ As informações sobre a Escola Estadual Pestalozzi estão apresentadas de forma limitada, pois nossa intenção não é mostrá-la em sua totalidade. Buscamos apresentar o contexto educacional da época e a forma como os profissionais avaliavam as pessoas surdas considerando-as como pessoas intelectualmente incapazes e, assim sendo, por muitas décadas, as duas áreas foram atendidas na mesma Instituição. A partir de 1983, foi criada a Escola Estadual Francisco Sales: Instituto de Deficiência da Fala e da Audição.

¹¹⁵ Não encontrei referência bibliográfica que relata sobre o contexto Histórico da referida Instituição. Em contato com a Instituição fui informada que não há, em seu acervo, materiais bibliográficos. Apresentarei as informações que a atual diretora da escola, Ir. Maria Berardina Bianchi me concedeu e autorizou a utilizar nesta pesquisa.

¹¹⁶ Refere-se às atividades que as Freiras desenvolviam na educação de crianças e jovens com deficiências. Esta Congregação (Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário) foi fundada na Itália há 470 anos por Madre Virgínia Centurione Bracelli.

Carmela Brini¹¹⁷, após o término do seu noviciado canônico, assumiu a missão do Régio Instituto dos Surdos em Roma [...]. Mediante o apoio deste Instituto, houve a criação do Instituto Santa Inês, em Minas Gerais, Belo Horizonte.

Em 1937 deram início à construção do prédio¹¹⁸ situado na Av. do Contorno, nº 9384, que, a princípio, era destinado à educação das pessoas surdas, mas que, por motivos maiores¹¹⁹ passou a ser sede do Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário¹²⁰. No entanto, a criação da escola para atender as pessoas surdas não havia sido eliminada e sim projetada como anexo¹²¹ ao Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário.

O Instituto Santa Inês foi, oficialmente, inaugurado¹²² no dia 15 de março de 1947. Seu nome provém de uma homenagem à fundadora do colégio, Ir. Maria Inês Leoni, que recebeu este mérito por ter sido reconhecida pela sua dedicação à Instituição.

No entanto, o primeiro cargo de direção¹²³ do Instituto foi assumido pela Ir. Maria Ildegarde Sciortino, devido sua vasta experiência com a educação dos surdos em Roma. A atual diretora do Instituto Santa Inês é a Ir. Maria Berardina Bianchi¹²⁴.

¹¹⁷ Carmela Brini, em 1888, foi admitida na Congregação. Mais tarde ela passou a se chamar Maria Concetta Brini e se tornou a Superiora Geral da mesma Congregação. Não se sabe, ao certo, se esta religiosa esteve no Brasil.

¹¹⁸ A Prefeitura de Belo Horizonte doou o terreno para edificar o Instituto para os surdos da cidade.

¹¹⁹ De acordo com as informações recebidas, devido à 2ª Guerra Mundial, as freiras especializadas, de origem italiana, foram impedidas de vir trabalhar no Brasil, havendo modificações na proposta inicial.

¹²⁰ O Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário é uma das comunidades educativas, fundadas e mantidas pela Associação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário. As irmãs chegaram ao Brasil em 1928 e fundaram a primeira escola em São José do Rio Pardo. Posteriormente, as expandiu para Belo Horizonte, onde concluíram a obra do Colégio Monte Calvário em 1940.

¹²¹ Foi construída, outra ala, destinada aos surdos, anexo ao Colégio Monte Calvário, com entrada à Rua Aimorés, nº 3511.

¹²² Estiveram presentes na solenidade as representantes de Roma: Rvda. Madre Maria Pacífica Farinelli, diretora do Instituto Estadual de Surdos de Roma e Ir. Maria Ildegarde Sciortino, professora especializada para surdos.

¹²³ Outras diretoras foram: Ir. Maria Angélica Velho de Medeiros, Ir. Maria Gema Ferreira, Ir. Maria Tommasina Martino. No quadro de professoras especializadas, as primeiras foram três religiosas que se especializaram em Roma, no Instituto de Surdos: Ir. Maria Angélica Velho de Medeiros, Ir. Maria Amélia Miranda e Ir. Maria Ângela Ribeiro.

¹²⁴ Segundo informações postadas no blog do Instituto Santa Inês, Maria Pia Bianchi nasceu no ano de 1935 (Roma - Itália), foi professora e especialista em educação de surdos. Lecionou no Instituto Estadual para surdos em Roma e, posteriormente, em Milão. Formou-se em Fonoaudiologia na Escola de Método "Tommaso Silvestri" em Roma. Foi designada, na função de fonoaudióloga, para trabalhar no Instituto Santa Inês (1979). Em 1986, assumiu a direção do Instituto Santa Inês permanecendo até tempos atuais.

De acordo com as informações apresentadas pela Instituição, em 1947, o Instituto Santa Inês funcionava em regime de internato e externato, abrigando 84 alunos surdos, em classes organizadas com 7 a 10 alunos. Somaram, desde sua criação, até os tempos atuais, o número de, aproximadamente, 2.300 alunos surdos.

Neste ano (2013) foram matriculados 170 alunos¹²⁵ (Educação Infantil até 8ª série do Ensino Fundamental)¹²⁶. O corpo docente é composto por 23 professores especializados.

Nos tempos atuais, nesta Instituição, é comum encontrar alunos surdos utilizando a Língua brasileira de sinais. Em depoimento à Revista da FENEIS (nº 41, 2010), a escola se caracteriza como uma Instituição que “[...] está em transição para o bilinguismo, mas que todas as professoras já estão capacitadas para ministrarem as aulas em Libras (idem, p.18)”. No entanto, no âmbito pedagógico, o Instituto, desde sua fundação, adota a filosofia oralista.

5.5 Escola Clínica Fono

Outra Instituição, de nível particular de ensino, criada em Belo Horizonte, foi a Clínica Fono, uma instituição fundada pelo foniatra José Carlos Lassi¹²⁷, em 1979, iniciando suas atividades educacionais baseadas na abordagem oralista, considerando a influência das escolas argentina e francesa, conforme a formação dos diretores (Foniatra e Fonoaudiologia)¹²⁸.

Com a finalidade de oferecer atendimentos de reabilitação para as pessoas surdas, a clínica desenvolvia atividades de terapia de fala e leitura

¹²⁵ A escola tem capacidade para atender 250 alunos.

¹²⁶ Além da escolaridade, a Instituição oferece atendimentos na área de tratamento e reabilitação (fonoaudiologia, psicologia, assistência social, médica e pedagógica). Na área religiosa há a oferta das aulas de Ensino Religioso que preparam os alunos para 1ª Eucaristia e Crisma. Há também a oferta de oficinas profissionalizantes (cursos de artesanato, laboratório de informática).

¹²⁷ Dr José Carlos Lassi Caldeira – Médico com especialização em Foniatria e Otorrinolaringologia pelas Universidad del Museo Social Argentino, Universaté de Bordeaux II e Gallaudet College.

¹²⁸ Não foi identificado, na referência bibliográfica consultada, o nome do segundo diretor desta instituição.

labial. No entanto, os resultados esperados por esta instituição não foram satisfatórios, conforme indicado no livro 04 do *Programa Comunicar*¹²⁹:

Até 1984, ou seja, durante 05 anos, estivemos empenhados em oferecer atividades de terapia de fala e leitura labial aos alunos, com resultados pouco eficazes. Compreendemos, nesse período, que a metodologia oral pura, como utilizávamos, produzia um atraso significativo no desenvolvimento linguístico e cognitivo da maioria dos alunos. Além disso, a comunicação que se estabelecia entre os alunos surdos era, basicamente, manual (COMUNICAR, v.04, 1997. p. 23).

A partir do ano de 1981, mediante parecer favorável do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual da Educação, foi autorizada a funcionar como escola (ensino do primeiro grau especial na rede particular). Passou a ser chamada de Clínica Escola Fono¹³⁰. Conforme foi dito, eles iniciaram o trabalho educacional utilizando a filosofia oralista e, posteriormente, mudaram para a filosofia da Comunicação Total¹³¹ (período entre 1984 até 1994), justificando que

Nesse período, refletimos sobre a responsabilidade social da instituição ao assumir a língua da comunidade surda e verificarmos que deveríamos realizar um árduo trabalho de modificação de determinadas estruturas da sociedade com o objetivo da divulgação do sistema natural de comunicação dos surdos (idem).

E, ainda, revelam que, nesta época, começaram a ofertar cursos de Libras e solicitaram, aos órgãos públicos e instituições particulares, que disponibilizassem este curso para os funcionários que atuassem na área, mas, às vezes, os resultados foram “decepcionantes” (idem. p24). Após o ano de 1994, se propuseram pesquisar sobre a educação bilíngue para verificar sua eficácia e identificaram que, apesar de poucas referências de avanços educacionais nesta área (no Brasil), encontraram algumas premissas que pareciam sensatas. Diante do exposto, deram início a algumas ações provenientes da educação bilíngue:

¹²⁹ Refere-se à coletânea composta de 5 volumes, publicada pela Clínica-Fono, em 1998, produzido pela equipe de profissionais da Clínica. O material é composto de atividades pedagógicas, intercalando teorias e práticas. O material contou com o apoio do MEC.

¹³⁰ Sabe-se que esta instituição foi fechada, aproximadamente à 10 anos atrás. Nas pesquisas realizadas, não foi encontrado os motivos que levaram ao não funcionamento desta escola.

¹³¹ As filosofias educacionais indicadas serão apresentadas no capítulo 6 desta pesquisa.

[...] temos nos empenhado para que os alunos, ao ingressarem na Escola Fono, à idade de 02 anos, inicie sua educação pelo sistema diglósico¹³². Uma professora surda ensina-lhes Libras e as professoras e fonoaudiólogos ouvintes ensinam-lhe a fala. Não podemos dizer que estamos realizando plenamente o bilinguismo, principalmente porque os professores e especialistas ouvintes têm ainda dificuldades na utilização plena da língua de sinais. Por esse motivo, usam muitas vezes um pidgin que lhes proporciona condição de comunicação e repasse dos conteúdos (idem).

Nesta época, a instituição firmou parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de B.H e desenvolveu um projeto na área da educação inclusiva, matriculando alunos surdos, a partir do 5º ano, em turmas mistas (alunos surdos e ouvintes) com a presença de intérpretes de Libras.

5.6 Escola Estadual Francisco Sales

Conforme apresentado anteriormente, em Belo Horizonte, os alunos surdos estudavam no mesmo ambiente escolar que os com deficiência intelectual.

A partir de 1983, esta realidade foi modificada. Houve a separação da educação dos alunos surdos e com deficiência intelectual que estudavam na escola Pestalozzi. Nesta circunstância, foi fundada a Escola Estadual Francisco Sales: Instituto da Deficiência da Fala e da Audição¹³³, sendo, até então, a única escola pública, da região Metropolitana de Belo Horizonte, especializada na educação das pessoas surdas (Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental).

De acordo com o regimento escolar (2008), a escola funcionava desde 21 de janeiro de 1910 com o nome de Escola Barro Preto e, em 07 de setembro de 1911 passou a ser chamado de Grupo Escolar Francisco Sales¹³⁴. O ensino era destinado às pessoas ouvintes. Em 1983, a Instituição recebeu

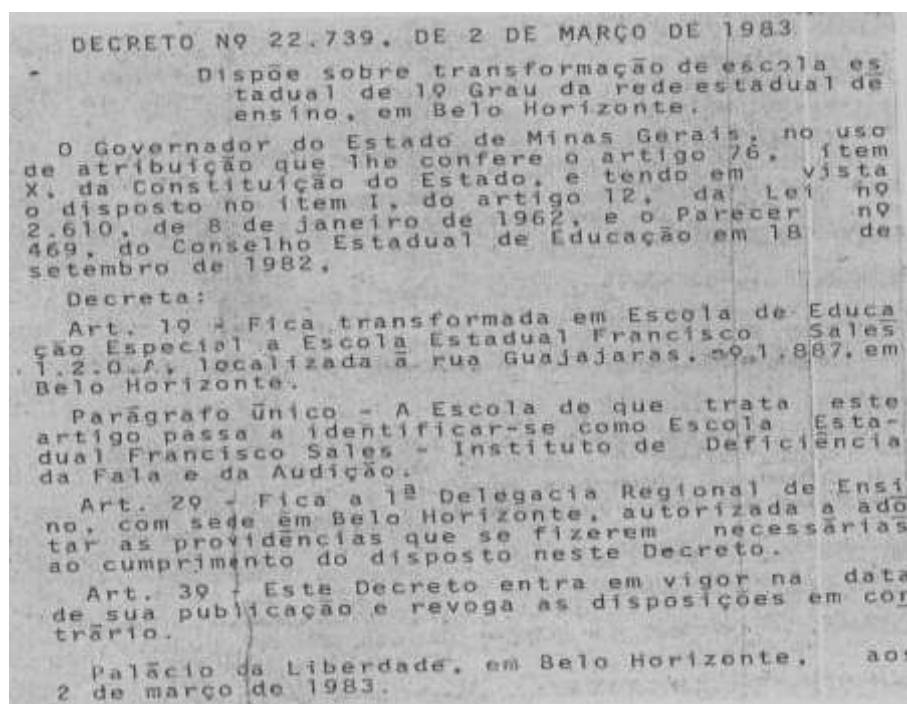
¹³² Neste caso, considera-se o uso das duas línguas, sendo que, uma delas, ocupa um lugar de maior prestígio.

¹³³ Foi criada mediante o parecer nº 429 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

¹³⁴ A mudança de nome foi uma homenagem ao mineiro Dr. Francisco Sales, secretário do Interior que, por sua vez, doou parte do terreno para construção da escola (1911). A escola Estadual Francisco Sales foi o 4º grupo escolar criado na Capital e 91º do Estado de Minas Gerais, pelo decreto 3.155 de 04 de abril de 1911, em conformidade com a lei nº 439 de 28/09/1906 (Escola Estadual Francisco Sales. Regimento Escolar. 2008).

autorização para se tornar uma Escola de Educação Especial para atender, exclusivamente, às pessoas com “deficiência da fala e da audição”, conforme expresso no Decreto nº 22.739, de 02 de março de 1983.

Figura 24 - Regimento escolar da Escola Estadual Francisco Sales (2008).



Fonte: Escola Estadual Francisco Sales em 2013.

Ainda de acordo com o Regimento Escolar (2008), a escola é “destinada ao atendimento Pedagógico de crianças, adolescentes e adultos surdos e deficientes auditivos com outras necessidades educativas especiais” (Idem. p. 03).

Figura 25 - Regimento escolar da Escola Estadual Francisco Sales (2008).



Fonte: Jornal Estado de Minas 04 de março de 1983.

Após se tornar uma escola especial, a Instituição recebeu vários diretores: Geni de Oliveira Dias – 1983/ 1993; Maria da Luz Minelli Volpini – 1993/1994; Wilma de Oliveira Dias – 1994; Petrina Andréia Meireles Mineli – 1994/ 1996; Maria Luiza Pereira de Moraes Goulart – 1996/2000; Héldea Ângela dos Santos Braga – 2000/ 2004; Marilene de Fátima Lopes Soares 2004/2012 e desde 2012 atua como diretor da Escola o professor Geraldo Celestino Fernandes.

A Instituição funciona em três turnos, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental (até o 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos EJA (até o 5º ano).

De acordo com o livro de registro de matrícula da referida escola, foram matriculados, nesse ano (2013), 203 alunos.

No âmbito organizacional, a Instituição oferece serviços pedagógicos complementares: oficinas de culinária, marcenaria, trabalhos manuais, pinturas artísticas e sala de recurso.

Há, também, uma equipe de especialistas da educação (fonoaudiólogas, psicólogas, pedagogos e assistente social) que, segundo Regimento Escolar (2008), procura articular suas atividades com o trabalho pedagógico da escola,

envolvendo as áreas (coordenadores de área, docentes, alunos e familiares) em torno do processo de ensino-aprendizagem.

Nos aspectos pedagógicos, ainda de acordo com o Regimento escolar (2008), a escola, inicialmente adotou a filosofia oralista e, posteriormente, aderiu à filosofia da Comunicação Total.

Atualmente a escola se apresenta como uma Instituição que busca “numa visão inclusiva - integradora, atender à demanda do alunado em sua pluralidade numa perspectiva Bilíngue Bicultural. [...] Na ressignificação das escolas especiais, a Escola Estadual Francisco Sales pretende ser uma coparticipante cada vez mais atuante na construção do cidadão, por este motivo incluiu no currículo escolar, a Libras, ministrada por um instrutor surdo.

5.7 Escolas Inclusivas da Rede Municipal de Belo Horizonte

A partir da década de 90, em Belo Horizonte, foram aparecendo outras escolas comuns que começaram a receber alunos surdos e, por assim ser, se organizaram de diferentes formas: em classes especiais; em salas mistas com surdos e ouvintes, neste caso, com a presença do intérprete de Libras ou em salas compostas por ouvintes com apenas uma pessoa surda, sem a presença do intérprete de Libras.

Dentre estas, podemos citar as mais conhecidas na rede Metropolitana de Belo Horizonte¹³⁵: E.E. José Bonifácio¹³⁶, E.E. Maurício Murgel¹³⁷, E. M. Arthur Versiani Velloso¹³⁸ e E. M. Paulo Mendes Campos¹³⁹.

¹³⁵ Doravante serão apresentadas as escolas que foram pesquisadas.

¹³⁶ Oferece o ensino a partir do 5º ano do Ensino Fundamental até o 9º ano. A primeira turma de surdos iniciou em 1993 contando com presença do profissional intérprete de Libras. Endereço: R. Hermilio Alves, 168 - Santa Tereza Belo Horizonte – MG.

¹³⁷ Oferece o Ensino Médio. Em 1996 foram criadas as primeiras turmas com alunos surdos e ouvintes (salas mistas) contando com a presença de um profissional intérprete de Libras. Endereço: Av. Amazonas, 5154 - Nova Suíça Belo Horizonte – MG.

¹³⁸ Oferece o ensino a partir do 5º ano do Ensino Fundamental até o 9º ano. A primeira turma de surdos iniciou em 1993, com o Projeto Piloto de “Integração de Alunos Surdos no Ensino Regular - 5ª a 8ª série”. A proposta assegurava a presença do Intérprete de Libras em sala de aula. O referido Projeto foi proposto pela Clínica - escola FONO (Clínica conveniada com a SMEDBH) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Conforme visto, estas escolas trabalham com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Atualmente, além destas citadas, encontramos diversas escolas em Belo Horizonte, com alunos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas destas têm apenas um aluno surdo matriculado e , em outras têm um número razoável de alunos surdos que permitem a criação de uma turma (classe especial) Esta realidade está pautada na atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação Inclusiva.

No entanto, a realidade educacional destes alunos, ainda tem sido ineficaz, situação que causa inquietação nas pessoas surdas que, por sua vez, buscam reivindicar o direito à escola bilíngue, principalmente nestes últimos três anos. Estas reivindicações são representadas pela Federação Nacional dos Surdos e pelos vários movimentos organizados por eles.

Assim, no próximo capítulo, apresentar-se-á a organização da Feneis, entidade responsável em representar a Comunidade Surda.

¹³⁹ A Escola Municipal Paulo Mendes Campos, a partir do ano de 1998, começou a matricular alunos surdos, jovens e adultos, no Ensino Fundamental (noturno) . Endereço: Av Assis Chateaubriand, 429, Floresta, Belo Horizonte - MG.

6 MOVIMENTOS SURDOS¹⁴⁰: LUTAS POR RECONHECIMENTO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

As pessoas surdas se organizam de várias maneiras para reivindicar o reconhecimento linguístico e cultural. Uma entidade de maior representatividade da Comunidade Surda é a Feneis. Apresentaremos, então, como são organizadas estas reivindicações e quais foram os movimentos políticos que contribuíram para os grandes avanços das políticas públicas de educação de surdos, nos últimos anos.

6.1 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

No Brasil, as diversas associações de surdos, espalhadas por todo país, impulsionaram a busca por uma organização de nível Nacional. Surge, então, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS¹⁴¹ – que se tornou um órgão de grande representatividade na Educação dos Surdos.

Fundada em 1977, no Rio de Janeiro, com o nome de Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA¹⁴², esta Instituição foi dirigida, primeiramente, por pessoas ouvintes que se propuseram representar as pessoas surdas, permanecendo assim até o ano de 1987, quando as pessoas surdas decidiram candidatar às eleições¹⁴³ para assumir a liderança da Federação.

¹⁴⁰ Movimento Surdo refere-se às manifestações que são organizadas pela Comunidade Surda, visando lutar pelo reconhecimento linguístico. Doravante, será apresentado especificidades das manifestações dos surdos.

¹⁴¹ A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos. É filiada à Federação Mundial dos Surdos - FMS/WFD, uma entidade que funciona na Finlândia representando mundialmente os surdos nas diversas organizações mundiais. Esta parceria permite encontros entre as diversas comunidades surdas dos diferentes países, o que, de certa forma, fortalece as conquistas no âmbito social, cultural, linguístico, político e educacional.

¹⁴² A FENEIDA foi oficialmente fundada em 1978, após algumas reuniões organizadas por iniciativa de profissionais ouvintes bastante atuantes na época, em especial a professora Álpia Couto; professora Rosita Edler de Carvalho, que na época tinha o cargo de Secretária de Estado de Educação e Cultura/ RJ; professora Ivete Vasconcelos (INES/ Clínica Cecília, responsável pela divulgação da filosofia da Comunicação Total no Brasil), Esmeralda Sterling, representando a APADA de Niterói (Revista da FENEIS, Janeiro de 2002.p.22).

¹⁴³ Atualmente somente as pessoas surdas se candidatam às eleições à presidência da FENEIS.

De acordo com o Relatório anual de 2003 (FENEIS), a primeira eleição foi realizada mediante a presença de 16 representantes (surdos e ouvintes) das comunidades surdas de diversos lugares do país.

Conforme dito anteriormente, as pessoas surdas lutaram para romper com a visão de “deficiência” analisada em seu contexto de diminuição da capacidade intelectual. Este foi um dos motivos que levou a comunidade surda a modificar o nome da Instituição, conforme apresentado no Relatório da FENEIS (2003): “A mudança do nome foi muito significativa, pois era o primeiro passo para o surdo ser reconhecido como diferente, e não como uma pessoa que é incapaz por possuir uma deficiência” (FENEIS, 2003, p.14).

Com novos objetivos, esta Instituição tornou-se forte em representatividade para a comunidade surda, pois, atua principalmente nas políticas públicas educacionais e divulgam as peculiaridades culturais e linguísticas das pessoas surdas, fatores que fortalecem o reconhecimento pelos seus direitos de cidadania.

O desejo da nova diretoria era constituir uma federação nacional verdadeiramente representativa da comunidade e que tivesse como princípio a luta pelo reconhecimento da Libras, a luta pelas mudanças nas políticas governamentais e a mudança do conceito que a sociedade tem sobre os surdos (idem).

Nos tempos atuais, as lideranças dos movimentos surdos¹⁴⁴ reivindicam uma participação mais ativa nas tomadas de decisões em várias instâncias sociais, principalmente quando se trata da educação, pois há constantes divergências nesta área.

Atualmente a FENEIS funciona com 10 escritórios regionais, sendo que, possivelmente, três estão em fase de fechamento¹⁴⁵.

Além delas, existem diferentes associações¹⁴⁶ de surdos, Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS)¹⁴⁷, escolas, grupos religiosos, entre

¹⁴⁴ Estou me referindo às organizações das pessoas surdas que, politicamente, atuam para defender seus direitos linguísticos, culturais, educacionais, etc. Estes movimentos são organizados pelas comunidades surdas. As comunidades surdas são organizadas por pessoas surdas e ouvintes que compartilham os mesmos interesses de uma determinada localização.

¹⁴⁵ Dados informados pela diretoria do Escritório Regional de Minas Gerais: Diretor regional Marcos Antônio de Sousa Júnior.

¹⁴⁶ Segundo Garcêz (2008, p.29), as primeiras associações surgiram a partir do ano de 1950. Ainda de acordo com as informações da autora, até o ano de 2008, são 94 associações espalhadas em todo país. Após pesquisar diversos sites (inclusive o da FENEIS), não encontrei

outros. Suas ações visam tomar decisões conjuntas com a comunidade surda representando-a junto aos órgãos governamentais buscando lutar pelos seus direitos. São 26 anos em busca do direito a uma educação diferenciada que vislumbra o respeito às peculiaridades e adequações no âmbito pedagógico, linguístico e cultural das pessoas surdas.

6.2 Em busca de reconhecimento pelas diferenças linguísticas e culturais: “Nada sobre nós sem nós”

Em 2004, a frase “Nada sobre nós sem nós” foi tema da comemoração do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Ela tem sido utilizada por muitos movimentos de pessoas com deficiência com a finalidade de expressar a necessidade de democratização das instâncias governamentais ao tomarem decisões sobre a educação da diversidade, ressaltando a necessidade de se ter um Estado mais democrático que considere as peculiaridades sociais e culturais dos diferentes grupos.

Com este propósito, a comunidade surda, cada vez mais, luta para que seus direitos políticos e sociais sejam preservados e, por este motivo, requer maior participação nas tomadas de decisões junto ao Governo. Dentre muitos movimentos, intensificam, principalmente, a busca por uma educação escolar diferente das ofertas impostas nos tempos atuais.

A educação escolar ofertada às pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, aparentemente, segue as normas vigentes, mas, suas implementações ainda acontecem de forma fragilizada e descontextualizada das reais necessidades do povo surdo e, com isto, estes

a atualização destes dados. Porém, sabe-se que permanentemente há novas fundações de associações em diferentes locais. Assim sendo, acredita-se que estes dados já foram alterados. Os locais de encontros entre surdos são muito significativos, pois além das organizações políticas e culturais, tornam-se espaços de permanentes organizações de promoção do lazer, esporte e cultura. Há diversas organizações de festas, encontros esportivos, movimentos de divulgação e promoção da língua de sinais.

¹⁴⁷ A Confederação Brasileira de Desportos de Surdos – CBDS é uma entidade que promove a integração entre surdos por meio da promoção dos esportes. Geralmente há permanentes encontros entre as diversas comunidades surdas para realização de campeonatos esportivos. Foi fundada em 1984, após uma trajetória marcada pelas constantes práticas esportivas entre as diversas associações de surdos (desde 1950).

são submetidos a um tipo de educação escolar que segue as mesmas diretrizes ofertadas às pessoas ouvintes.

Conforme dito anteriormente, referindo-se à Constituição Federal (1988), o direito do cidadão é reconhecido pelo direito de igualdade de oportunidade que, por sua vez, efetiva-se por meio do reconhecimento da diferença, ou seja, busca-se “o direito igual de ser reconhecido como desigual” (MARSHALL, 1967, p.101).

Para Marshall (1967) a educação que o indivíduo adquiriu por toda a vida pode levá-lo a, receber o rótulo de legitimidade, situação que favorece nas conquistas dos demais direitos sociais ou, pode originar em desigualdades sociais que serão provenientes do não *status* adquirido pela educação. Para ele, é pela educação que alcançamos uma cidadania democrática.

Considerando o ponto de vista apresentado por Marshall (1967), em relação aos princípios de igualdades de oportunidades, é possível questionar se há igualdade de oportunidade quando as instâncias governamentais seguem as normas vigentes dando acesso à educação, mas, em contrapartida, a educação escolar acontece, geralmente, de forma desconectada com as reais necessidades educacionais dos surdos, causando-lhes grandes prejuízos em todo processo educacional.

Este fator, conforme apontado pelo autor supracitado pode gerar outras desigualdades sociais e, consecutivamente, gera permanentes divergências entre as partes envolvidas, conforme expresso por Cury:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado das relações sociais em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanos, luta por sonhos de justiça (CURY, 2005, p.03).

Nos dois últimos anos (2011/2013) as pessoas surdas intensificaram suas manifestações, tanto no nível nacional como municipal (Belo Horizonte) com o intuito de expressar o descontentamento com a posição, principalmente do MEC, frente às políticas de educação inclusiva para as pessoas surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a comunidade surda, receber uma educação que desvaloriza principalmente a língua e a cultura é não reconhecer as diferenças. Conforme dito por Neivaldo Zovico, diretor da Feneis de São Paulo, “não somos contra a Educação Inclusiva, mas essa é uma questão linguística” (REVISTA DA FENEIS, 2008).

As questões levantadas por eles (os surdos) vão além da escolha entre receber uma educação escolar nas escolas de surdos ou nas escolas de ouvintes. Reivindica-se o espaço da língua, da cultura e um lugar onde possam exercer a cidadania democrática.

A partir da constatação de que as identidades estão sendo construídas pela lógica da uniformização, é possível entender como as ideias etnocêntricas, travestidas de valorização da diferença, têm predominado nos campos político, educativo, cultural. Essa lógica está presente mesmo quando se usam palavras como democracia, comunidade, coerção, diálogo, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento e respeito, esvaziando-as de significado¹⁴⁸ (DORZIAT, 2011, p. 11).

A busca pelo reconhecimento linguístico e cultural é resultado de uma luta histórica¹⁴⁹ decorrente dos anos de exclusão onde as pessoas surdas foram tratadas como deficientes e incapazes e, assim sendo, recebiam uma educação nos moldes clínicos dando prevalência na reabilitação dos sujeitos para que estes fossem “aceitos pela sociedade”.

Mediante tais peculiaridades, a comunidade surda intensifica, cada vez mais, a busca pelo reconhecimento da diferença e, para tal, organizam diversos movimentos em prol do reconhecimento.

Diante do exposto, compreende-se o motivo pelo qual a comunidade surda enaltece a frase: “*nada sobre nós, sem nós*”.

¹⁴⁸ A autora refere-se às imposições feitas pelo Governo referente às pessoas surdas receberem a educação escolar em escolas inclusivas. Segundo ela, apesar de contemplar o discurso das diferenças, estas iniciativas visam “administrar as diferenças, identificando-as e tratando de integrar a todos em um mundo inofensivamente plural, burocrático e economicamente globalizado” (DORZIAT, 2011, p. 11).

¹⁴⁹ O segundo capítulo desta pesquisa retrata um pouco do contexto histórico indicado.

Figura 26 - Manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos realizada em maio de 2011, Brasília.



Em destaque a frase: “Nada sobre nós sem nós”.

Fonte: Revista da FENEIS, nº 44. Jun – jul 2011/ Foto: Fernando H. Ferreira

Mas, como entender, no âmbito das políticas públicas, o que de fato seria a busca pelo *reconhecimento*? Sobre a questão em evidência, vale recorrer às ideias apresentadas por de Fraser (2007).

Segundo esta autora, no âmbito das teorias de políticas contemporâneas, as ideias se dividem em duas vertentes: redistribuição e reconhecimento¹⁵⁰. A primeira está centrada em organizações sociais mais justas de recursos e bens, enquanto a segunda visa uma sociedade mais justa que preserve o respeito à diferença.

Para os diferentes estudiosos das políticas públicas, estes dois campos caminham em lados contrários, provocando divergências considerando que lutas por reconhecimento e por distribuição não podem ser efetivadas ao mesmo tempo. Fica, então, “[...] difundida a separação entre a política cultural e a política social, a política da diferença e a política da igualdade (FRASER,

¹⁵⁰ Na filosofia contemporânea, Castro (2010) cita os teóricos John Rawls e Axel Honneth. O primeiro, vinculado parte do princípio de que uma organização social e política liberal deve-se centrar na noção de justiça redistributiva, ou seja, considera que a sociedade deve desenvolver mecanismos compensatórios e regulatórios legais que são capazes de diminuir as desigualdades econômicas por meio das oportunidades iguais no que tange ao emprego. Ao contrário do primeiro, o segundo teórico segue o princípio da justiça pelo reconhecimento e este acontece no plano psicológico, sendo a identidade o seu princípio primordial. Para este teórico, a identidade de cada um é construída pela aceitação/reconhecimento do outro. “Se um grupo ou um indivíduo não tem sua identidade, seu modo de ser, respeitado pelo grupo hegemônico isso automaticamente configura uma situação de injustiça (CASTRO, 2010.p.2)”.

2007.p. 102)” e, nesta polaridade, entende-se que as questões de distribuição estariam sustentadas nos aspectos morais e de política econômica e questões de reconhecimento, sustentado pela ética. Nas divergências, as lutas por reconhecimento são encaradas como “[...] um obstáculo ao alcance da justiça” e as lutas por distribuição são vistos como “materialistas” (idem).

Fraser (2007) discorda deste ponto de vista e apresenta o viés de que a junção de ambas (redistribuição e reconhecimento) promove a Justiça, sendo um complemento do outro.

[...] é possível integrar redistribuição e reconhecimento sem sucumbir à esquizofrenia. A minha estratégia implicará construir a política do reconhecimento de uma forma que ela não seja vinculada prematuramente à ética. Ao contrário, tratarei as reivindicações por reconhecimento como *reivindicações por justiça* dentro de uma noção ampla de justiça. O resultado inicial será trazer a política do reconhecimento de volta para o campo da *Moralität*¹⁵¹ e assim impedir que ela resvale para a ética. Mas não é nisso precisamente que eu quero chegar. Ao contrário, eu irei conceder que possa haver casos em que a avaliação ética é inevitável. Todavia, uma vez que tal avaliação é problemática, sugerirei formas de adiá-la tanto quanto possível (FRASER, 2007.p.105-106).

Isto significa que, apesar de fazer parte do campo da ética, a política do reconhecimento está mais associada ao campo da moral, sendo parte integrante do reconhecimento da Justiça e, neste campo de discussão, tende-se limitar a política de reconhecimento à visão de *política de identidade* (FRASER, 2007). Esta limitação pode gerar uma visão minimizada em relação às reivindicações de um determinado grupo que luta por reconhecimento, correndo o risco de serem vistos, pela cultura dominante, como uma cultura frágil, possível de ser manipulada.

O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. [...] Entendendo o não reconhecimento como um dano à identidade, ele enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e da interação social. Assim, ele arrisca substituir a mudança social por formas intrusas de engenharia da

¹⁵¹ Entre os filósofos há uma disputa em relação as normas da Justiça. Ora estas são vistas em uma relação direta com a moralidade e, ora com a ética. Ora o problema está correlacionado à *Moralität* (moralidade) kantiana e o reconhecimento com a *Sittlichkeit* (ética) hegeliana. Ora prevalece o que é “correto”, ora o “bem”. Para Fraser (2007), as normas da Justiça não dependem dos valores de cada um. O reconhecimento da diferença, por sua vez, está diretamente vinculado aos valores sociais e culturais, ou seja, depende das práticas culturais e identitárias.

consciência. O modelo agrava esses riscos, ao posicionar a identidade *de grupo* como o objeto do reconhecimento. [...] ele submete os membros individuais a uma pressão moral a fim de se conformarem à cultura do grupo (FRASER, 2007.p.106).

Neste sentido, Fraser (2007) propõe tratar o reconhecimento como uma questão de “*status social*” e, neste sentido, ele será determinado pela condição “dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social” (Fraser, 2007.p.106).

O não reconhecimento significa não poder participar, igualmente, das questões sociais comuns a todos, ou seja, provocaria uma “*subordinação social*”. Pela política do reconhecimento é possível superar a subordinação.

Entender o reconhecimento como uma questão de *status* significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como *parceiros*, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de *reconhecimento recíproco e igualdade de status*. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente “os outros” ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de *não reconhecimento e subordinação de status* (FRASER, 2007.p.108).

Quando os grupos dominantes regulam as normas e padronizam os valores culturais, inviabilizam a participação social de determinados grupos provocando uma relação de subordinação.

Então, estes grupos (subordinados) buscam superar tal pressão por meio das reivindicações por reconhecimento visando demarcar o espaço de agente integral na vida social e promover a Justiça de “paridade de participação” (FRAZER, 2007).

Considerando que o modelo de reconhecimento da identidade reforça a dominação, Fraser (2007) propõe tratar o reconhecimento como uma questão de “*status social*” que é determinado pelas condições sociais igualitárias e o não reconhecimento significaria não poder participar, igualmente, das questões sociais comuns a todos, ou seja, provocaria uma “*subordinação social*”. Pela política do reconhecimento é possível superar a subordinação.

Para finalizar as ideias da autora, o que exige reconhecimento não é a identidade¹⁵² e sim as condições dos membros como parceiros integrais na interação social. Neste sentido é favorável analisar a política de reconhecimento como política de status, pois,

[...] ao rejeitar a visão de reconhecimento como valorização da identidade de grupo, ele evita essencializar tais identidades; [...] ao focar nos efeitos das normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação, ele resiste à tentação de substituir a mudança social pela reengenharia da consciência; [...] ao enfatizar a igualdade de *status* no sentido da paridade de participação, ele valoriza a interação entre os grupos, em oposição ao separatismo e ao enclausuramento; [...] o modelo de *status* evita retificar a cultura – sem negar a sua importância política (FRASER, 2007.p.109).

Figura 27: Manifestação em defesa da educação bilíngue para surdos realizada em maio de 2011, Brasília.



Fonte: Revista da FENEIS, nº 44. Jun – jul 2011/ Foto: Diogo Madeira

¹⁵² É importante compreender o ponto de vista da autora (Fraser, 2007) quando se pensa: “o que exige reconhecimento não é a identidade e sim as condições dos membros como parceiros integrais na interação social”. Considerando o capítulo 03 desta pesquisa, sabe-se que a pessoa surda constrói sua identidade por meio de uma cultura visual, portanto, “esta diferença deve ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural”. Neste sentido, no meio da comunidade surda, considerar a identidade é considerar a cultura e, respectivamente, a diferença, como sugere Fraser. Conforme expresso por SÁ (2002), “a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global, ou seja, conforme sugerido por Fraser, as lutas das pessoas surdas são lutas de reconhecimento que buscam a “paridade de participação” numa construção multicultural.

Diante do exposto, compartilhando com as ideias de Fraser (2007), a questão do reconhecimento cultural, quando analisada na ótica da moralidade, rompe com uma visão limitada de lutas por autorrealização e a transfere para um lugar de reconhecimento social mais justo, igualitário e com uma participação mais efetiva dos integrantes de um determinado grupo, fortalecendo o reconhecimento pela diferença, rompendo com visões estereotipadas de culturas padronizadas determinadas pelo grupo de poder.

Com a finalidade de compreender este processo apresentar-se-á alguns recortes que ilustram este caminho cheio de muitas lutas, tensões, divergências e conquistas...

6.3 Movimentos dos surdos no período de 1982 – 2002: vinte anos na luta pelo reconhecimento da Libras

Para alcançar este propósito foi feito um levantamento de documentos dos arquivos da Feneis (sede de Belo Horizonte). Foram analisadas 15 caixas de arquivos. Apesar das grandes lutas, o acervo da instituição apresenta poucos documentos, mas foi possível encontrar alguns que podem ilustrar esta trajetória.

Além destes, foi possível utilizar muitas informações contidas nas revistas da Feneis, que são publicadas desde 1999. Neste sentido, a seguir, apresentar-se-á, de forma cronológica, algumas ações:

No Estado do Rio de Janeiro, no dia vinte de setembro de 1985, aconteceu uma reunião no INES com a participação da FENEIDA, da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos¹⁵³ e outras instituições educacionais. Nesta reunião a FENEIDA apresenta um documento contendo vinte e oito itens que sugerindo mudanças na educação das pessoas surdas.

Apesar de o assunto ter sido discutido com os demais membros, sabe-se que a força política maior era proveniente da FENEIDA que continha profissionais ouvintes com pensamentos regidos pela filosofia oralista. Neste

¹⁵³ De acordo com o histórico apresentado no Relatório da Feneis (1994), em 1993 a comunidade surda criou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, entidade que não era legalizada, mas tinha como meta a busca pelos direitos dos surdos. Ana Regina e Souza Campello foi Coordenadora da Comissão.

documento não há indícios de que havia reivindicações de uso da língua de sinais.

Ao contrário, a FENEIDA pontuou questões inerentes à necessidade de amparar a educação dos surdos nos moldes clínicos (reabilitação, o uso de aparelhos auditivos, exames audiológicos, formação de profissionais da área da saúde/audioprotesista).

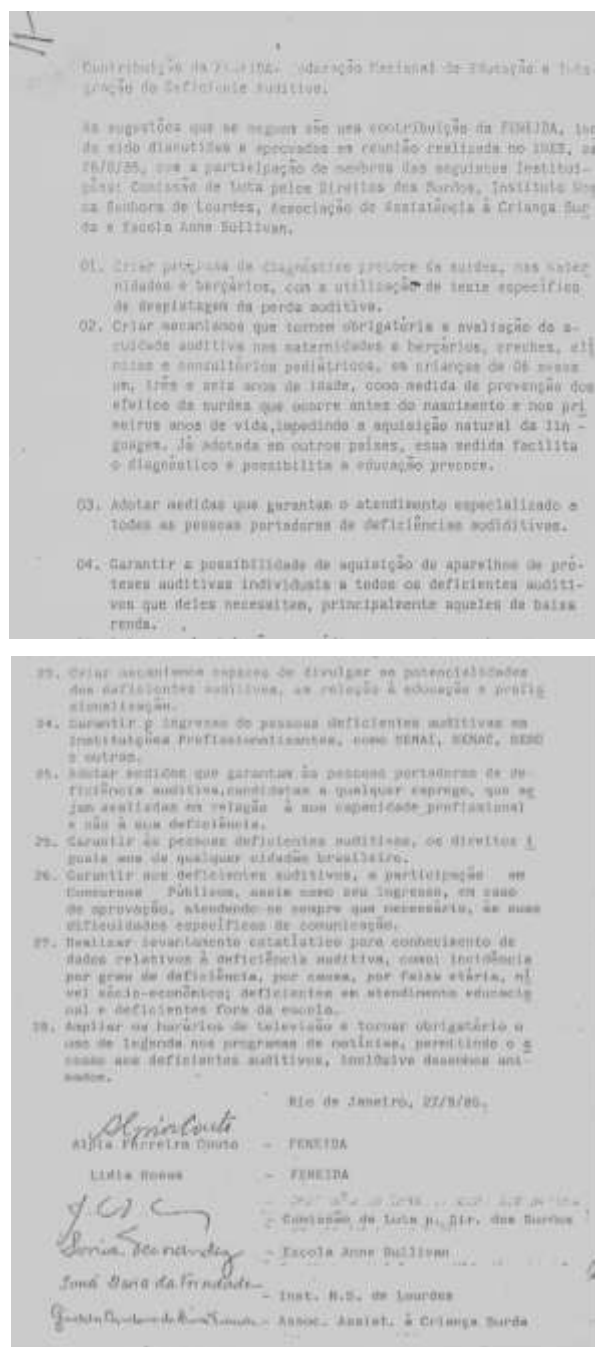
Poucos foram os questionamentos sobre a educação escolar dos surdos. No item 12 foi possível encontrar dizeres voltados para este fim. Propõe-se “tomar medidas que possibilitem aos portadores de deficiência auditiva, a qualificação profissional compatível com sua capacidade, considerando o currículo e a terminalidade”.

Isto ilustra a visão limitada que se tinha sobre a capacidade intelectual deste público. Havia baixa expectativa em relação à aprendizagem das pessoas surdas, pois eles eram vistos com limitações que vão além da não capacidade de ouvir.

Apesar do documento não indicar sua finalidade, acredita-se que a proposta seria apresentada às instâncias governamentais, visando algum tipo de intervenção na educação dos surdos.

Vale ressaltar que este documento é assinado por Alpia Ferreira Couto, profissional que sistematizou a filosofia Oralista no Brasil, em 1957. Nesta época ela proibiu o uso da língua de sinais nas salas de aula do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – RJ, com a autorização da diretora Ana Rímola de Faria Doria. Abaixo segue parte deste documento:

Figura 28 - Parte da proposta da FENEIDA sobre a educação das pessoas surdas/ 1985



Fonte: Arquivo da FENEIS (sede: Belo Horizonte – Minas Gerais), 2013

Outro documento interessante foi regido pela Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos¹⁵⁴, referente a um texto que foi proferido no dia dezoito de novembro de 1985, em um determinado debate, na Universidade Estadual do

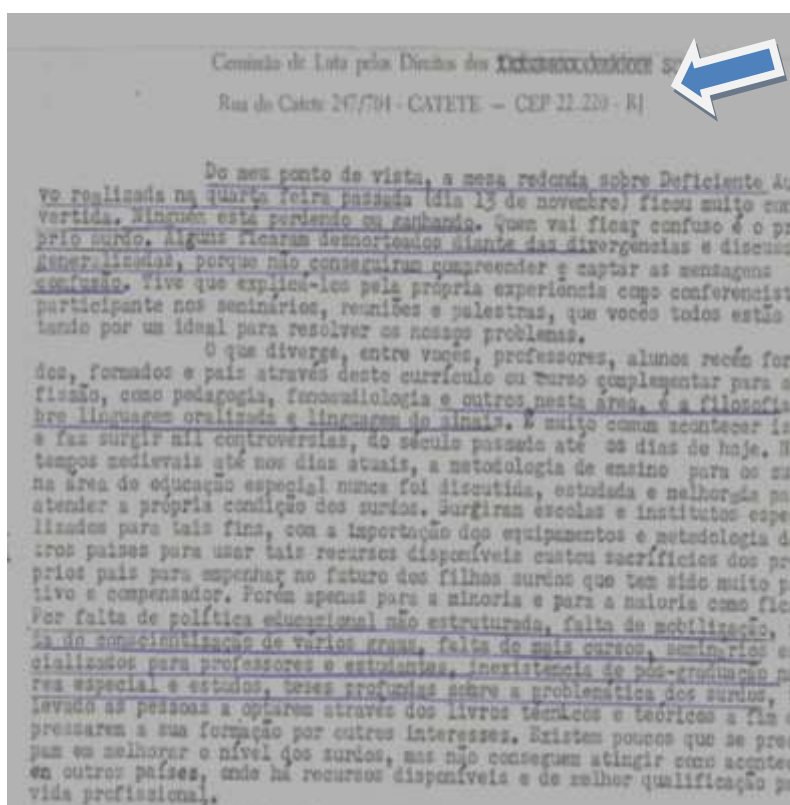
¹⁵⁴ A Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos foi criada pela comunidade surda em 1983. Sua meta era reivindicar os Direitos dos Surdos. A referida entidade não era legalizada.

Rio de Janeiro e assinado por Ana Regina Campello, Coordenadora da Comissão.

Não há indicação sobre o evento, mas fica em evidência que as palavras proferidas refere-se à comentários sobre uma mesa redonda no qual, pode-se inferir, houve várias divergências sobre o tipo de educação a ser ofertado às pessoas surdas.

Vale ressaltar que, a logomarca deste documento encontra-se com a palavra *Deficientes Auditivos* alterada sendo substituída por *Surdos*. Isto reforça as diferenças inerentes à identidade das pessoas surdas, conforme apresentado nesta pesquisa. Veja abaixo:

Figura 29 - Texto proferido no dia 18 de novembro 1985 - UERJ- Comissão de luta pelos Direitos dos Surdos





Fonte: Arquivo da FENEIS (sede: Belo Horizonte – Minas Gerais), 2013.

Podem-se apresentar abaixo alguns trechos significativos, deste documento, que representam marcas dos conflitos permanentes sobre o tipo de educação que se deve ofertar às pessoas surdas, conforme expressado pela palestrante ao se referir sobre as discussões ocorridas na mesa redonda do tal evento:

Do meu ponto de vista [...] ninguém está perdendo ou ganhando. Quem vai ficar confuso é próprio surdo. Alguns ficaram desorientados diante das divergências e discussões generalizadas, porque não conseguiram compreender e captar as mensagens por confusão. [...] o que diverge entre vocês...é a filosofia sobre a linguagem oralizada e a linguagem de sinais. [...] Por falta de política educacional não estruturada, falta de mobilização, falta de conscientização de vários graus...É triste saber que CENESP – Centro Nacional de Educação Especial não impôs uma política forte como deveria ser. Até hoje não procurou melhorar o nível de ensino e a implantação de uma política educacional que pudesse atender as nossas necessidades como cidadãos [...] (CAMPELLO, 1985).

No final da década de 90, a Feneis assume um lugar de maior representatividade para a comunidade surda, pois, a presidência da Instituição já era presidida por pessoas surdas.

Esta época foi marcada por intensificadas militâncias, discussões, congressos, cursos, seminários entre outras ações que pudessem dar subsídios às questões inerentes à educação dos surdos e outras necessidades da comunidade.

Uma delas foi o Projeto de Lei do Senado nº 131 de 1996, que dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais.

E a outra se refere à participação dos surdos no V Congresso Latino Americano de Bilinguismo, ocorrido em 1999, situação que impulsionou os surdos a promover maior mobilização em prol de melhorias para a comunidade surda.

De acordo com Felipe (2001), durante a realização de um Seminário que ocorreu no INES, no mês de abril de 1999, os surdos se reuniram com o intuito de traçar metas educacionais para subsidiar a educação das pessoas surdas e, além disto, decidiram organizar o Pré-Congresso de Educação Bilíngue para Surdos (que ocorreu nos dias 19 e 20 de abril de 1999 – Porto Alegre).

No acervo Feneis, foi possível identificar um relatório, assinado por Gladis Perlin¹⁵⁵, apresentando como foi elaborado este documento, quais são seus objetivos e tipo de organização dada ao estudo.

Neste relatório, Perlin explica que as propostas da comunidade surda foram pautadas não apenas em suas vivências, mas são frutos de estudos, pesquisas, discussões entre surdos, além das contribuições de outros pesquisadores que são ouvintes.

Reunidos no Rio de Janeiro, durante a Realização do Seminário Nacional do INES, os surdos e eu sentíamos necessidade de traçar metas para a educação do surdo. Estávamos cansados de tantas experiências dos ouvintes determinando sobre a nossa língua e cultura. Estávamos, também, pressionados pelos estragos da inclusão a nível de Brasil. O objetivo que norteou toda a pesquisa e desenvolvimento dos trabalhos [...] *visou a participação ativa das comunidades de pessoas surdas para pensar, debater e avaliar as propostas atuais e novos rumos para a educação dos surdos.* (PERLIN, 2009).

Outro fator relevante citado pela autora, refere-se à organização das atividades: houve a participação de apenas pessoas surdas; alguns intérpretes de Libras foram designados apenas para escrever a proposta em português; os trabalhos foram divididos em 03 eixos temáticos: Políticas e práticas educacionais para surdos; Comunidade, cultura e identidade; Formação do profissional surdo. Houve uma comissão científica, composta por surdos, que

¹⁵⁵ Gladis Perlim é a primeira pessoa surda que se tornou Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2003.

coordenou os grupos de trabalho.

O referido documento foi finalizado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande Sul, entre os dias 20 a 24 de abril de 1999 e foi intitulado por *Que educação nós surdos queremos*¹⁵⁶.

Nos dias 01 e 02 de junho de 1999, a Feneis participou de uma reunião com MEC/ SEESP, momento em que apresentou as Diretrizes para a Educação dos Surdos e sugeriu que as instâncias governamentais implementassem tais ações com a finalidade de melhorar a educação dos surdos.

As principais ações pautadas foram: rever o ensino da língua portuguesa na modalidade oral; incluir uma visão mais antropológica da surdez, considerando a língua de sinais como comunicação visual, como língua de comunicação com os surdos, como língua de instrução, como disciplina; reconhecer as manifestações culturais da comunidade surda.

Além disto, indicou a necessidade de se ter uma educação bilíngue e buscar melhor definição do lugar para a educação escolar dos surdos, bem como garantir o uso da Libras a partir da educação infantil.

Figura 30 - Parte do documento que serviu de pauta para a reunião com o MEC sobre as Diretrizes para Educação dos Surdos – 1999



Fonte: Arquivo da Feneis (sede: Belo Horizonte – Minas Gerais), 2013

¹⁵⁶ O referido documento está no anexo desta pesquisa.

E ainda, Felipe (2001) aponta que, em março de 2000, o documento *Que Educação nós Surdos queremos, enviado à Secretária de Educação Especial*, prof^a Marilene Ribeiro, foi analisado no período em que o Ministério de Educação, criou a Câmara Técnica que formulou em propostas e sugestões para as Diretrizes para a Educação dos Surdos (FELIPE, 2001.p.8).

Na revista da Feneis ¹⁵⁷ o diretor presidente da Feneis aponta que houve certo fortalecimento em prol ao reconhecimento da língua de sinais. Ele alega que participação da Feneis no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos foi favorável. Para ele, o Congresso

Significa o reconhecimento de um consenso em termos da Língua de Sinais, legitimando os anseios da comunidade Surda em prol desta que será sua conquista breve, pois assim é a expectativa de todos. Neste evento, percebemos que os 1534 participantes inscritos: Surdos, familiares, profissionais de todas as áreas afins e intérpretes comungaram das mesmas ideias no que tange ao respeito à língua de Sinais, à identidade e à comunidade Surda (ABREU, 1999).

Na luta pela defesa dos direitos dos surdos, o Diretor da Feneis, no editorial da revista da Feneis¹⁵⁸ alerta a comunidade surda a ser mais participativa, colocando-os na responsabilidade de tomar frente às decisões que lhes cabem.

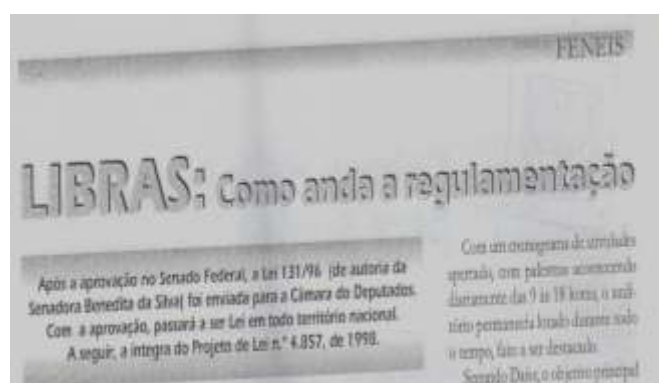
A luta pela defesa dos direitos dos Surdos tem aumentado consideravelmente através da presença dos familiares e dos profissionais envolvidos. E os Surdos? Parece que a força da sociedade inclusiva está oculta neste movimento. A Feneis quer o Surdo representando sua própria comunidade, em primeiro lugar como agente de transformação e de luta. [...] Não queremos mais conferências sobre os surdos. Queremos sim conferências com Surdos e de Surdos [...]. O próprio Surdo pode tomar, em sua própria mão, o destino de suas lutas sem, contudo permitir que o façam sem seu lugar. (ABREU, 1999).

Além destes acontecimentos, nesta década, muitos estados brasileiros aguardavam a regulamentação da Libras, conforme apresentado pela Revista da Feneis:

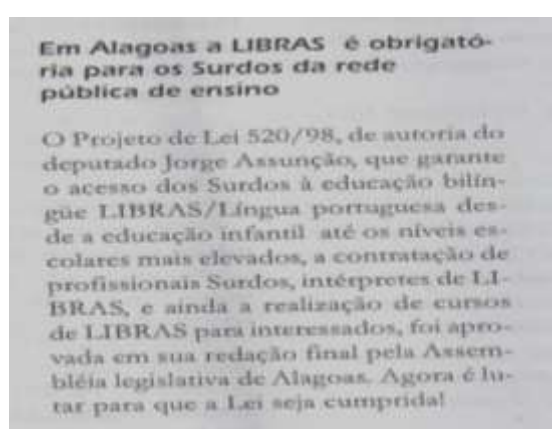
¹⁵⁷ Ano I, nº 3 , jul/set/1999.

¹⁵⁸ Ano I, nº 4, outubro/dezembro 1999

Figura 31 - Libras: Como anda a regulamentação – 1999



Fonte: Revista da Feneis Ano I, nº 3, julho/setembro 1999.p.24



Fonte: Revista da Feneis Ano I, nº 3, julho/setembro 1999.p.24



Fonte: Revista da Feneis Ano II, nº 5, janeiro/março 2000.p.24

Vários Estados organizavam suas manifestações, sempre contando com a participação efetiva dos demais surdos de outros Estados.

Conforme apresentado pela revista¹⁵⁹, a comunidade surda, aos poucos, foi alcançando algumas metas. Uma delas, por exemplo, foi quando o Ministro da Educação, Paulo Renato, no dia 02 de dezembro de 1999, assinou a portaria nº1. 679, que dispõe sobre a acessibilidade de todos os deficientes às universidades brasileiras.

Para a comunidade surda, esta ação foi de grande valia, pois, muitos surdos que desejavam dar continuidade aos estudos, encontram inúmeras barreiras provenientes da não acessibilidade comunicativa.

De acordo com FELIPE (2001), diante de tantos dispositivos legais¹⁶⁰ indicando o direito da pessoa surda ter acesso à informação, comunicação e Educação, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação promoveu o *Seminário sobre a Língua de Sinais* (09 de março de 2001), com a participação efetiva dos representantes da comunidade surda (FENEIS).

Neste evento as partes (MEC – FENEIS) definiram ações que subsidiasse a implementação das políticas públicas para a educação escolar das pessoas surdas. Foi uma fase considerada positiva entre as relações estabelecidas pelas Instâncias governamentais e comunidade surda.

Neste contexto, foi implementado o *Plano Estratégico “Libras, o idioma que se vê”*. Foi por meio deste plano que surgiu os Cursos de Formação de Instrutores de Libras como Agentes Multiplicadores; Agentes Multiplicadores para o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; Curso de Formação de Intérprete de Libras; criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS¹⁶¹, criado nos vinte e sete Estados.

Tais ações, articuladas com as Instâncias Governamentais, foram cruciais para que a comunidade surda obtivesse melhores oportunidades, principalmente na área educacional.

Neste mesmo ano (2000), outras ações subsidiavam as demais, como por exemplo, a carta que a diretoria da Feneis¹⁶² divulgou para a comunidade surda solicitando que os surdos, dos diversos Estados e municípios,

¹⁵⁹ Ano II nº 6, abril/ junho 2000. p. 25.

¹⁶⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, MEC - 2001; Lei nº 1098/2000; Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001, entre outras.

¹⁶¹ O CAS foi implantado em todos os estados. Ele oferece curso de capacitação aos professores, instrutores e intérpretes de Libras que atuam na rede pública.

¹⁶² Ano II nº 8, outubro/ dezembro de 2000. p. 09.

reivindicasse o direito de “celebrar, em todo o Território Nacional, a data que lembra a primeira iniciativa em prol dos Surdos do Brasil, [...] o dia 26 de setembro, que é a marca da fundação do INES [...]”.

Neste panorama, é possível verificar a forma como a comunidade surda veio “tecendo” suas histórias, suas conquistas... a busca pelo reconhecimento da Libras, pelo Dia do Surdo, pelo direito à acessibilidade comunicativa, entre outros.

E assim, cada vez mais, os resultados iam se aproximando, como por exemplo, no Estado de Santa Catarina:

Figura 32 - Libras: Como anda a regulamentação – 2000



Fonte: Revista da Feneis Ano II, nº 7, julho/setembro 2000.p.24

Conforme visto, no ano de 2000/2001, os movimentos surdos foram se posicionando com maior militância devido à expectativa de alcançar o reconhecimento linguístico por meio de um dispositivo legal.

A seguir, vale apresentar um pouco da trajetória das manifestações que aconteceram no Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte, uma vez que, por meio delas, é possível perceber as peculiaridades deste povo, representadas pelos dizeres, ações, discursos, entre outros.

Neste sentido, abaixo, apresentar-se-á três passeatas que aconteceram, sequencialmente, nos anos de 2000-2002, geralmente, ocorridas no mês de setembro, no dia 26 ou próximo à esta data (Dia do Surdo). Vale ressaltar que este período antecede à aprovação da Lei nº 10.426 de 2002 e isto significa

que as diversas manifestações e reivindicações, em prol ao reconhecimento linguístico, foi favorável.

6.3.1 1ª Manifestação da Comunidade surda em MG/ BH - 2000

Figura 33 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000



Organizadores da primeira manifestação em BH/ 2000: à esquerda Sr Amauri Júnior, Luiza, Patrícia, Ernesto. Local: Praça da Liberdade.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 34 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 35 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000



Passeata na Avenida Afonso Pena rumo à Prefeitura de Belo Horizonte.
“Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo e o seu direito de ser surdo”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 36 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2000.



Entrega de documento com reivindicações da Comunidade Surda ao Prefeito Célio de Castro
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6.3.2 2ª Manifestação da Comunidade surda em MG/ BH - 2001

Figura 37 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001



Passeata na Av. Afonso Pena. À esquerda o ex- diretor da FENEIS, Sr. Antônio Campos de Abreu e à direita, Sr Rodrigo Malta (FENEIS).

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 38 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001



Participação dos alunos, familiares e profissionais da Escola Estadual Francisco Sales.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 39 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001



Participação da Associação de Surdos de Minas Gerais.
 Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 40 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2001



“A língua de sinais é nossa respiração! Somos (D)...eficientes. Somos Surdos”.
 Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6.3.3 3ª Manifestação da Comunidade surda em BH/ 2002

Figura 41 - Manifestação da comunidade surda – MG/ BH – 2002



“Incapaz e Deficiente é o Poder Público que não consegue tirar do papel os direitos adquiridos na Constituição Federal brasileira”. Passeata na Avenida Afonso Pena.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além do grande número de pessoas que participaram destas manifestações, foi possível identificar o apoio mensurável da mídia que, ao divulgar em diversos jornais, as propostas apresentadas pelos surdos, contribuiu para que a sociedade conhecesse mais sobre suas peculiaridades e reivindicações.

Figura 42 - Parte da reportagem sobre passeata dos surdos – 2000



Fonte: Jornal Estado de Minas – 27 de setembro de 2000.

Figura 43 - Parte da reportagem sobre passeata dos surdos – 2000

HOJE EM DIA, BELO HORIZONTE, QUAR
MINAS

Surdos pedem aulas com a língua de sinais

Organizados em passeata, cerca de 200 portadores de deficiência auditiva entregaram ontem ao prefeito Célio de Castro (PSB) e ao assessor especial de Comunicação do Governo Estadual, Luiz Marcos Magalhães Gomes, um pedido de criação de uma escola diferenciada para surdos e mudos. Eles reivindicam o aprendizado na língua de sinais, sendo o Português uma segunda opção.

Organizados em associações, Segundo Dayse Garcia, da Pastoral do Surdo, a chamada escola inclusiva, onde os surdos são inseridos em salas de aula com alunos normais, não tem funcionado. "Os professores não estão preparados e é preciso entender que os deficientes auditivos devem aprender na língua deles, a de sinais."

Promovida pela Pastoral do Surdo da Arquidiocese de BH, pelo Centro de Estudo e Pesquisa da



Deficientes auditivos foram em passeata até a PBH

Fonte: Jornal Hoje em Dia – 27 de setembro de 2000.

Figura 44 - Parte da reportagem sobre as reivindicações das pessoas surdas – 2000

Surdo quer ter direito à comunicação

DÉA JANUZZI

Imagine o que é não ser entendido na língua de seu próprio País. Pois, ontem, no Dia Nacional do Surdo, a principal reivindicação era o reconhecimento da linguagem dos sinais (Libras) e da profissão de intérprete para as repartições públicas, hospitais, estabelecimentos de ensino e delegacias de polícia. Com uma passeata até a sede da Prefeitura de Belo Horizonte e depois ao Palácio da Liberdade, os surdos entregaram aos representantes dos poderes municipal e estadual uma carta com as principais reivindicações.

No final do dia, os surdos fi-

dias. Surda de nascimento, Zuleica Lumen Miranda, 32 anos, pede o reconhecimento da língua de sinais, pois muitos colegas já passaram por situações constrangedoras e foram presos porque os policiais não entendiam o que falavam. "Muitas pessoas com-

çam a prestar atenção nos nossos sinais, mas perdem a paciência por não entenderem nada e vão embora, depois de se desculparem. É horrível", constata Zuleica.

Empolgado com a passeata e a festa, Valquir, 39 anos, destacou a importância desses momentos, "para a divulgação da linguagem dos sinais e para que a sociedade fique mais entrosada com os surdos.

O QUE ELES QUEREM

Uma educação que respeite a especificidade da pessoa surda; o reconhecimento da profissão de instrutor e intérprete da Libras (Língua Brasileira de Sinais); abertura de concurso para seleção de instrutor e intérprete e o cumprimento da lei 10379/91, que reconhece a linguagem dos surdos. E também viver em uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que respeite a diferença

Fonte: Jornal Hoje em Dia – 27 de setembro de 2000.

Após as três manifestações, a comunidade surda ainda organizou mais um movimento: *A educação que, nós Surdos queremos. Refere-se à*

organização de um ciclo de debates que ocorreu em Belo Horizonte, na Assembleia Legislativa, no dia 10 de dezembro de 2001.

Nesse evento a comunidade surda contou com a participação de vários surdos de outros Estados, diversos políticos, participação da Secretaria Estadual de Educação - MG, representantes das escolas de surdos, representantes da comunidade surda.

Após as três manifestações, a comunidade surda organizou mais um movimento: *A educação que, nós Surdos queremos*. Refere-se à organização de um ciclo de debates que ocorreu em Belo Horizonte, na Assembleia Legislativa, no dia 10 de dezembro de 2001.

Ele foi um marco forte na história da educação dos surdos de BH, pois, foi possível ampliar as discussões sobre o tema em questão envolvendo os dois lados (Instância Estadual e Comunidade Surda). Abaixo serão citadas algumas passagens relevantes deste evento¹⁶³.

A subsecretária de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), Sra. Maria Stella Nascimento, proferiu seu discurso indicando avanços na área da educação especial tendo referência a publicação do Parecer nº 17 (set/ 2001).

Para ela, “Igualdade de oportunidade e valorização da diversidade, no processo educativo e nas relações sociais, são direitos dessas crianças, desses jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos”.

E, ainda comenta que: “Nossa escola há de ser uma escola cidadã, que se preocupe com a inclusão de cada um dos seus alunos e com o desenvolvimento da consciência de sua cidadania, para que se tornem cidadãos úteis a si, à sociedade e à Pátria”.

A Diretora da Educação Especial da SEE- MG, Sra. Tânia Mafra Guimarães, comenta que a escolarização dos surdos continua sendo um desafio de longas datas e reconhece que são inúmeras as dificuldades encontradas no processo educativo do aluno surdo (referindo-se e à utilização

¹⁶³ Estas informações foram coletadas de um material, em formato de cartilha, intitulada *A EDUCAÇÃO QUE NÓS, SURDOS, QUEREMOS*, contendo a transcrição das falas das pessoas que compuseram a mesa de debates. A referida cartilha é de autoria da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e foi publicada em 2012. Além deste, consta a gravação do evento em vídeo.

da Língua Portuguesa escrita, da libras, e dos recursos específicos necessários para acessar o saber pedagógico destes alunos).

O processo educacional de pessoas surdas deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade e de oportunidades, garantindo-lhes assim o acesso à educação e diminuindo a extrema carência dos professores com conhecimento sobre a Língua de Sinais (GUIMARÃES, 2012).

Posto as ideias da Instância Estadual, apresentar-se-á o ponto de vista das profissionais da educação, envolvidos na área da educação de surdos.

A pesquisadora prof^a Tanya Amara Felipe de Souza comenta que, desde 1985, há pesquisas sobre a Libras e que as pessoas surdas reivindicam a educação bilíngue. Sobre a língua ela explica:

Não existe língua pobre ou rica, existe língua que atende os seus usuários. À medida que vamos entrando em determinadas áreas, novos vocabulários específicos vão sendo criados e, com isso, o léxico vai aumentando. As línguas estão em pé de igualdade. Cognitivamente somos iguais. Não é uma língua que inferioriza ou dignifica uma cultura, mas as condições socioeconômicas de cada cultura (SOUZA, 2012).

A professora Heliane de Carvalho Costa comenta que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais está em processo de renovações no âmbito político e pedagógico, visando a construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

E, em relação à educação dos surdos, explica que é preciso ressignificar a educação especial, alocando surdos adultos, fluentes em Libras, para trabalhar dentro das escolas de surdos, com o intuito de ensinar a Libras às crianças surdas. Comenta que tais mudanças só poderão ser efetivadas por meio de ações mais coletivas e equilibradas, envolvendo a comunidade escolar, a comunidade surda e a Secretaria Estadual de Educação de MG. Por fim, as pessoas surdas, apresentam depoimentos sobre o tipo de educação escolar que querem.

A professora Karin Lilia Strobel apresenta as especificidades que são inerentes à cultura surda e relata que as pessoas surdas se sentem honradas por estar inseridos em uma cultura própria:

Ele precisa participar de um grupo minoritário, identificando-se com esse grupo, para construir sua própria cultura e, conseqüentemente, sua identidade. [...] Se a pessoa não tem identidade, não tem língua,

é impossível integrar-se em uma sociedade maior. O surdo que aprende a língua de sinais e que frequenta associações e escolas, enfim, que participa da comunidade dos surdos, irá desenvolver opiniões mais seguras, será mais ativo e construirá uma identidade surda. [...] por isso é muito importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas. Elas precisam de modelos adultos para com eles se identificarem. [...] Aquele que não tem acesso à língua de sinais, provavelmente não se identificará nem com o ouvinte nem com o surdo, pois não participa de nenhum dos dois grupos e se sente todo o tempo discriminado.

Mariane Stumpf comenta que a sociedade ouvinte percebe a pessoa surda apenas como àquela que não se comunica ou não tem língua. Neste sentido, esclarece que o surdo tem uma língua distinta das pessoas ouvintes e ressalta que “ não somos deficientes, somos surdos, com uma história própria. É muito importante que o surdo comece a falar mais sobre essa história, que faz parte da sua educação.

Por fim, o instrutor de Libras, sr Amauri Valle do Amaral Júnior, ressalta que a inclusão pressupõe o respeito às diferenças, portanto não pode ser analisada na ótica da normatização e, se assim for, “estará fadada ao fracasso”. Aponta que são várias vertentes a serem analisadas na educação dos surdos, dentre elas, a necessidade de ter uma participação mais efetiva das pessoas surdas junto à Instância Estadual para definir o tipo de educação que os surdos querem. Então questiona: O que o surdo quer? Ele quer ser incluído educacionalmente? Sua resposta deixa em evidência que os surdos precisam participar de uma escola em que estejam entre os iguais. “A luta existe, mas os bons resultados não chegaram...”.

Conforme visto, as representantes do Governo do Estado de Minas Gerais revelam que a educação das pessoas surdas tem sido um desafio a ser vencido; reconhecem que são inúmeras as dificuldades encontradas no processo educativo deste aluno; que há limitações inerentes à formação de profissionais especializados e, também, evidenciam que o conhecimento sobre a área é limitado. Após todos os indicadores de que a educação dos surdos não é favorável, ainda, sim, expressam que as Políticas Públicas de educação para surdos serão planejadas no âmbito da Educação Inclusiva.

Por outro lado, a Comunidade Surda expressa a necessidade de maior aproximação e diálogo com a Instância Governamental no intuito de dar os devidos esclarecimentos sobre as especificidades educacionais.

Mas, assim como PICCOLO e MENDES (2013) mencionou, a sociedade moderna ainda percebem as pessoas como “inferiores, improdutíveis e como pessoas que necessitam de medidas assistencialistas” (PICCOLLO e MENDES, 2013.p.463).

Doravante, continuou a distância entre o Poder Público e a Comunidade Surda, talvez, demarcada pela visibilidade da não capacidade das pessoas surdas em tomar decisões sobre a educação que almejam. Continuam, também, as reivindicações em prol à educação bilíngue.

Figura 45 - Movimento Azul – 2010



FOTO: Diogo Madeira
Fonte: Revista da FENEIS, 2010.

Foram necessários seis anos de lutas e embates para que o povo surdo resgatasse o direito de uso da Língua brasileira de sinais.

Hoje a comunidade surda brasileira tem motivos para comemorar a regulamentação da Libras como língua oficial da comunidade surda – a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e reivindicar sua materialidade por meio de políticas públicas eficazes.

6.4 Movimentos dos surdos no período de 2002 – 2012: dez anos de Libras

Sabe-se que, mesmo diante do reconhecimento linguístico sustentado pelo dispositivo legal, sua aplicabilidade ainda é frágil e pode ser lenta ou até mesmo negada pela sociedade.

Bobbio (1992) retrata que os direitos conquistados pelos homens se esvaziam em dispositivos legais que não se aplicam nas práticas sociais e, assim sendo, há necessidade de impedir a violação destes direitos.

Neste contexto, após cinco anos de regulamentação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, verifica-se que seu cumprimento não se efetivou, situação que impulsionou a comunidade surda a continuar com as reivindicações, reuniões, ofícios e encaminhamentos de documentos para as instâncias governamentais afim de “lembrá-los” da existência de uma determinação legal.

Pode-se exemplificar apresentando os ofícios¹⁶⁴ abaixo que foram encaminhados ao Prefeito de Belo Horizonte, em 2002 e ao Governo do Estado de Minas Gerais, em 2003.

No primeiro, a FENEIS¹⁶⁵ alerta questões inerentes à educação: “percebemos um empobrecimento do ensino na Escola Pública Municipal. É nosso direito e cidadania o acesso a escolas especiais, que valorizem e conheçam a Cultura Surda”.

E ainda, demonstra que estão insatisfeitos com a oferta educacional realizada nas escolas inclusivas. Assim, sugerem que se deve: “[...] direcionar possíveis reestruturações do ensino para os surdos, eliminando a inclusão em classe regulares e implementando uma Escola Municipal para surdos, observando que a inclusão segrega o diferente e prejudica nossa cultura”.

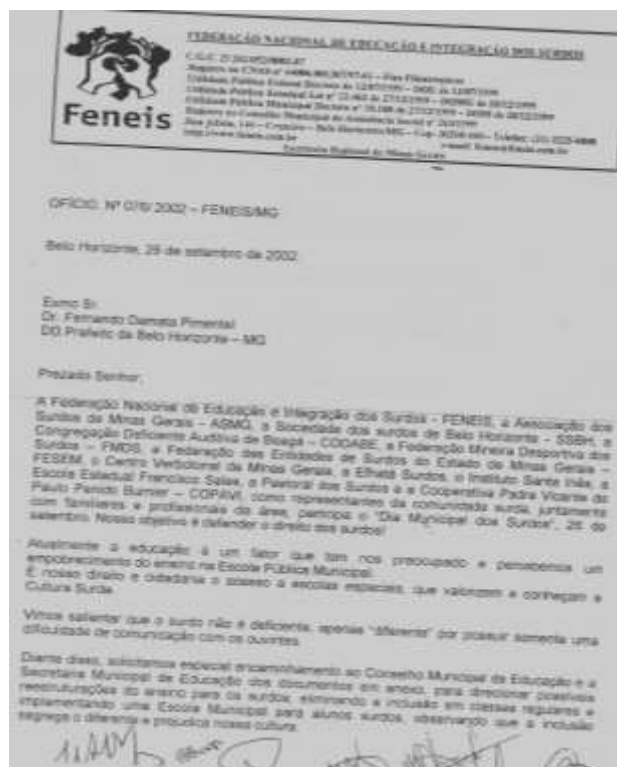
Verifica-se, então, que este embate é de longas datas (referente à inclusão dos surdos nas escolas).

¹⁶⁴ Tais ofícios foram acompanhados por anexos. Apesar de não ter acesso à eles, sabe-se que os anexos se referenciam no documento criado por eles: *A educação que, nós Surdos queremos*. Este documento compõe o anexo desta pesquisa.

¹⁶⁵ Este documento, além da FENEIS, foi assinado por mais onze instituições vinculadas às pessoas surdas: Federação Mineira Desportiva dos Surdos, Federação das entidades de Surdos de Minas Gerais, Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte, Congregação Deficiente Auditiva de Beag , Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido Burnier, Centro Verbo Toanl de Minas Gerais, Escola Estadual Francisco Sales, Efhata Surdos, Instituto Santa Inês, Pastoral dos Surdos.

De forma contraditória, ao mesmo tempo em que o discurso das instâncias governamentais é regido por políticas públicas de inclusão. Elas não se efetivam adequadamente para atender as reivindicações da Comunidade Surda.

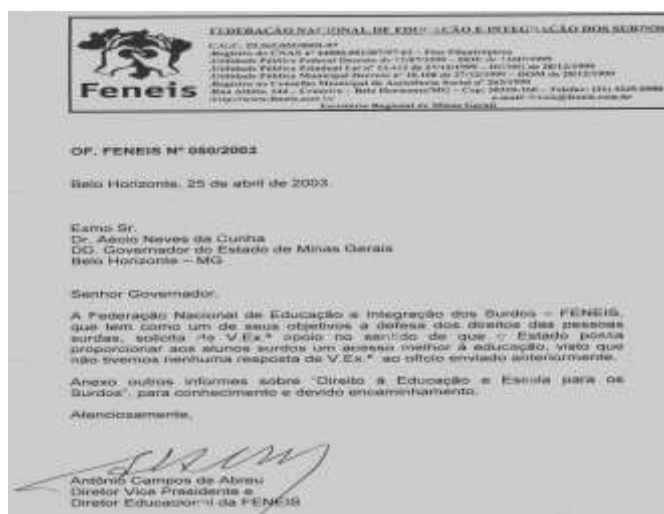
Figura 46 - Parte do ofício encaminhado ao Prefeito de Belo Horizonte – 2002



Fonte: Arquivo da FENEIS (sede: Belo Horizonte – Minas Gerais)

No segundo documento a FENEIS precisa solicitar maior atenção à educação escolar das pessoas surdas. Pode-se inferir que havia restrições em manter um diálogo entre as partes, pois, no ofício está explícito que não houve retorno de solicitações anteriores.

Figura 47 - Parte do ofício encaminhado ao Prefeito de Belo Horizonte – 2002



Fonte: Arquivo da FENEIS (sede: Belo Horizonte – Minas Gerais)

Esta restrição de diálogos entre as partes pode gerar a não compreensão sobre as propostas apresentadas pelos surdos, prevalecendo, então, as políticas públicas de educação sustentadas pela ideia de igualdade visando assegurar o direito à educação para todos. No entanto, ao implementá-las, verifica-se uma ação desigual, com poucas oportunidades de acesso à plena educação escolar das crianças surdas. Para Lima (2011),

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação. [...] a exclusão social só pode ser enfrentada, através de uma educação engajada e atenta, que busque entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade.

[...] é fundamental indagarmos sobre qual o lugar ocupa o outro na educação, nas políticas públicas implementadas [...]. Assim, reafirmamos a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nessa perspectiva, que seja particularizado cada grupo de pessoas diferentes para um melhor entendimento sobre quem é e quem são esses outros; enfim, sobre as representações da alteridade e da diferença na educação (LIMA, 2011.p. 148-152).

Após cinco anos de regulamentação da referida Lei, foi publicado o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, determinando seu cumprimento.

Garcêz (2011), em um artigo para a revista da FENEIS¹⁶⁶, apresenta quais foram os avanços conquistados pelos surdos depois da publicação do Decreto. Ela apresenta a opinião de vários surdos e ouvintes que pertencem à comunidade surda.

Dos vários comentários apresentados, alguns destes abordam que o Decreto foi positivo, mas suas aplicabilidades ainda estão escassas; Muitas ações são executadas sem considerar as especificidades dos surdos; Houve avanços inerentes ao reconhecimento da Libras, mas a sociedade ainda não reconhece a pessoa surda, a identidade e a cultura; No que tange aos atuais dirigentes, diferente da situação anterior, não há uma abertura para dialogar e, assim sendo, há pouca discussão sobre as especificidades das pessoas surdas; Houve extinção das assessorias por áreas de deficiência e a nova equipe de governo segue um único viés: a escola inclusiva para todos, sem distinção; Há necessidade de garantir maior participação das pessoas surdas nas tomadas de decisões junto ao governo; Houve grandes avanços na formação superior destinada às pessoas surdas; Houve o cumprimento da exigência de ter Disciplina de Libras nos Cursos de Formação Superior (Licenciatura), mas, geralmente, a oferta é feita por pessoas ouvintes e a carga horária é insuficiente para o ensino da Libras; outros.

O período posterior à regulamentação da Libras envolveu a participação da comunidade surda em muitos eventos, com o objetivo de informar e divulgar a Libras à sociedade, visando promover maior conscientização sobre os direitos dos surdos.

Nos anos seguintes (2003 – 2006) o Dia do Surdo foi comemorado com diversas atividades mais festivas, diferentes das demais que foram organizadas em forma de manifestação. Foram eventos com várias palestras, oficinas, brincadeiras, outros.

No ano de 2007, após perceber que o resultado da aplicabilidade do Decreto era mínimo, a militância surda retoma as manifestações em forma de passeata, visando divulgar que as instâncias governamentais não estavam cumprindo as determinações dispostas no Decreto nº 5626/05.

E, além disto, já era perceptível que a *Política Nacional de Educação*

¹⁶⁶ FENEIS, nº 42 dezembro 2013 – fevereiro 2011.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) sobrepunha os dispositivos legais apresentados pelo Decreto nº5626, conforme supracitado nesta pesquisa.

De acordo com as notícias apresentadas pela revista da FENEIS¹⁶⁷ a comunidade surda de São Paulo mobilizou para manifestar contra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - portaria nº 555, do Ministério da Educação (MEC) ¹⁶⁸. Nesta notícia um dos representantes da comunidade surda diz:

O objetivo principal da manifestação é pelo não fechamento das escolas especiais. Os surdos têm cultura e identidade próprias, e acredito que seria um erro impossibilitar uma criança surda do convívio com outras iguais a ela, pelo menos no início do processo educacional. O MEC não consultou ninguém da nossa comunidade. "O processo precisa ser revisto" (ZOVICO, 2007.p.9).

Assim, as festas para comemorar a oficialização da Libras deu lugar às novas manifestações, em busca de políticas públicas educacionais adequadas à realidade das pessoas surdas, ou seja, os surdos querem políticas públicas educacionais embasadas no seu universo cultural e simbólico. Retomam-se, então, as divergências e tensões entre as partes: de um lado a comunidade surda e do outro o Poder Público. Daí surge o Movimento Azul, também conhecido como Setembro Azul que estaremos retratando no próximo item.

6.5 Movimento Azul / Setembro Azul (2011 – 2013):

O Movimento Azul que é conhecido, também, como Setembro Azul (quando se concentram no mês de setembro) é o marco dado aos movimentos organizados pela comunidade surda.

Refere-se às mobilizações, de nível nacional, em defesa das escolas bilíngue para surdos. A primeira mobilização ocorreu entre os dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília, com o objetivo de mobilizar as autoridades para a garantia dos direitos linguísticos e culturais dos surdos.

¹⁶⁷ Revista da FENEIS nº 34 • outubro-dezembro de 2007

¹⁶⁸ Refere-se à *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,

Este movimento surgiu como possibilidade de luta pelo reconhecimento linguístico e crítica contra à atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Além disso, a participação da comunidade surda na primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no mês de abril de 2010, terminou com muitos embates, pois, segundo os depoimentos apresentados pelos surdos¹⁶⁹, suas argumentações sobre a escola bilíngue foram recebidas com críticas embasadas na ideia de que isto seria oferecer uma educação segregadora.

Outro fator que impulsionou o movimento foi quando o MEC divulgou a possibilidade de fechamento do INES, que é considerada uma escola de referência nacional para as pessoas surdas.

Neste evento muitos artistas e profissionais da educação apoiaram o movimento como, por exemplo, Chauí (2011) que concedeu à comunidade surda a seguinte entrevista¹⁷⁰:

Os movimentos sociais são o coração de uma democracia. A democracia é uma forma de sociedade capaz de criar novos direitos e de garantir direitos. Os movimentos sociais são justamente aqueles que propõem a afirmação, a criação e a garantia de novos direitos. O movimento dos surdos se coloca exatamente nessa condição, de um movimento social que possui um conhecimento das condições reais dos surdos, que tem as suas demandas próprias e que por isso não pode, de maneira nenhuma, ser atropelado pelo governo, pelo Estado ou pelo Ministério da Educação, por melhores que sejam as intenções do Ministério. É preciso compreender que as medidas relativas à educação tem, de alguma maneira, que seguir a orientação daqueles que serão educados. O movimento dos surdos sabe, exatamente, como se dará uma verdadeira inclusão. A inclusão só será feita se, pelo aprendizado e pela educação, os surdos tiverem uma posição igual à dos não surdos. Portanto, a inclusão que se fará depois do processo educacional. O risco de fazer uma inclusão no processo educacional tornando homogêneos todos os estudantes produz resultados contrários, produz exclusão. Tenho três propostas: a) Ministério da Educação deve atender a reivindicação e a demanda do movimento dos surdos a respeito do que eles entendem pela educação que devem receber e a forma de inclusão para a qual eles se preparam. Segundo, uma vez isso respeitado, abrir o diálogo do ministério com o movimento para que haja um entendimento, uma compreensão recíproca, uma negociação e um avanço. Terceiro, que o país inteiro se sinta preocupado por essa questão, que compreenda que a verdadeira inclusão só pode ser entre aqueles que são

¹⁶⁹ FENEIS nº 40 – junho – agosto de 2010.

¹⁷⁰ CHAUI defende o movimento *surdo* a nível nacional em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos.

considerados iguais. E essa igualdade é exatamente o que o movimento dos surdos está propondo com uma educação própria [...] (CHAUÍ, 2011).

Concordando com a posição apresentada por Chauí (2011), a comunidade surda, por meio dos movimentos, lutam pela garantia dos seus direitos e buscam reafirmar os valores contidos na língua de sinais, na cultura e na identidade.

A educação escolar das pessoas surdas é sustentada justamente por esta tríade. Ao requerer o deslocamento da educação especial para educação bilíngue, as pessoas surdas expressam a condição de cidadãos conscientes e responsáveis por seus pares.

Além dos conhecimentos adquiridos por pesquisas e estudos, podem relatar suas próprias experiências de vida, ou seja, podem comprovar, também, pelo viés do “sentir na pele”.

O Poder Público desconhece as especificidades inerentes à educação dos surdos. Se faz necessário analisar quais são as reais condições educacionais destes sujeitos nas escolas comuns. Vários são os pesquisadores¹⁷¹ que apontam para as irregularidades e resultados insatisfatórios da inclusão dos surdos. Não há como negar que qualquer aprendizagem requer o acesso à linguagem.

¹⁷¹ Nesta pesquisa apresento, por exemplo, uma carta de Capovilla relatando os resultados de sua pesquisa, além dos vários autores citados.

**Figura 48 - Manifestação dos Surdos: Por uma escola bilíngue – Brasília/
2011**



Foto: Diogo Madeira
Fonte: Revista da FENEIS, 2010.

A referida manifestação mobilizou em defesa da educação pública bilíngue, e, consecutivamente, em defesa do não fechamento do INES e demais instituições de ensino especial para surdos; reivindicou, também, que os representantes da comunidade surda pudessem participar da redação do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE).

E ainda, de acordo com Garcêz (2011), o Ministro da Educação, Fernando Haddad, recebeu os representantes da comunidade surda, para conhecer quais eram suas reivindicações.

Nesta reunião a FENEIS propôs a criação de um grupo de trabalho, composto por representantes do MEC, pesquisadores da área de linguística e de educação de surdos e integrantes do movimento, com a finalidade de discutir questões inerentes às peculiaridades da educação dos surdos.

Figura 49 - Audiência com o Ministro da Educação – Brasília - maio/ 2011

Foto: Amanda Mustafa

Fonte: Revista da FENEIS, 2010.

No entanto, as acirradas discussões com o Governo não foram suficientes para alcançar as propostas apresentadas pela comunidade surda. Neste contexto, dando continuidade às reivindicações, a FENEIS, entrevistou com o envio de vários documentos que fortaleceram o Movimento Azul.

O primeiro refere-se à carta-denúncia contra o Ministério da Educação encaminhada, no ano de 2011, para a Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, com a denúncia de que “a atual política de educação para surdos, conduzida pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério de Educação (MEC), está provocando a evasão das escolas e desrespeitando os seus direitos linguísticos e culturais (FENEIS, 2011)”.

O referido documento (em anexo) apresenta fatos e argumentos baseados nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em diferentes dispositivos legais, demonstrando algumas especificidades sobre a educação das pessoas surdas, como, por exemplo, aspectos sobre o desenvolvimento da linguagem:

Entre as condições necessárias para a aquisição da língua de sinais, sua institucionalização e seu livre uso no sistema educacional se constituem as mais fundamentais. Como filhos de pais ouvintes, 95% das crianças surdas dependem da escola para terem acesso à língua de sinais e a adquirirem. Para que isso ocorra, a escola precisa constituir-se uma comunidade linguística adequada, pelo uso da língua de sinais como primeira língua de produção cultural e instrução acadêmica. A ausência de um ambiente linguístico propício à

aquisição natural da língua de sinais, resulta no fato de que grande parte dos surdos adquire a língua de sinais tardiamente, somente a partir de dois ou três anos, **se** e **quando** passam a frequentar nessa idade alguma escola que tenha a língua de sinais como primeira língua e língua de instrução (FENEIS.2011.p.07).

Além disso, retratam situações históricas que demonstram as experiências vivenciadas pelos surdos em gerações passadas, referente às organizações das escolas especiais para surdos que, durante anos, foi alicerçada pela filosofia oralista, pautada em uma educação terapêutica e normalizadora.

Os depoimentos dos surdos de gerações passadas trazem a descrição de sua experiência escolar não como experiência pedagógica, mas, sim, terapêutica, clínica, em que o ensino de conteúdos era secundarizado em favor dos longos exercícios 'oralizadores'. Enquanto as crianças ouvintes aprendiam a ler, escrever, contar e calcular, mas também brincavam e se divertiam, as crianças surdas eram submetidas a penosos, longos e diários exercícios de fala oral (FENEIS, 2011.p.8).

E ainda, justificam que as reivindicações, no Brasil, por uma educação bilíngue, baseiam-se em estudos científicos sobre as Línguas de Sinais, afirmando que a busca por este modelo educacional

[...] começou a se desenvolver com base nos estudos linguísticos que demonstram que **as línguas de sinais têm a mesma natureza linguística que as demais línguas, diferenciando-se delas por sua modalidade espaço-visual**. Em nada perde, por isso, em riqueza lexical, sintática, semântica ou pragmática, possuindo uma complexa estrutura gramatical. [...] não é mais admissível dizer que há línguas inferiores e línguas superiores. Toda língua diz tudo que nela se pensa e se deseja dizer. [...] Foi com base na legitimidade linguística das línguas de sinais que os surdos dos países democráticos da América e da Europa insurgiram-se contra a orientação oralista, reivindicando o direito a uma educação bilíngue, realizada por escolas bilíngues específicas, forma educacional amplamente presente nesses países desde os anos oitenta do século passado. Com a regulamentação da Lei 10.436/2002 pelo Decreto 5.626/2005, essa mesma orientação pedagógica da escolarização bilíngue para surdos ganhou formato legal em nosso país [...] (FENEIS, 2011.p.9 - 11).

Alertam, também, que a atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, não atende às necessidades

educacionais dos surdos, pois, se contradiz com os dispositivos legais que estão vigentes¹⁷².

Ao restringir a educação escolar das crianças surdas nas escolas comuns, restringe-se, também, o acesso ao ambiente linguístico que é necessário para o pleno desenvolvimento da linguagem e, consecutivamente, haverá prejuízos significativos no processo educacional e destas crianças. É por isso que as reivindicações dos surdos brasileiros, a partir das quais discordamos e nos insurgimos contra a atual política educacional do MEC para surdos, têm como centro o pleito por ambientes acadêmicos linguisticamente adequados, nos quais a língua de sinais não seja objeto de uma adaptação, mas que se constitua numa condição tão óbvia e primária como são as diversas línguas para crianças ouvintes das diversas nacionalidades. A língua de sinais como constitutiva natural do ambiente acadêmico – sendo para crianças surdas sua língua materna, primeira língua e língua de instrução, objeto também de estudo específico na escola – significa para elas a forma apropriada de inclusão no sistema educacional geral do país, assim como de inclusão social, simplesmente (FENEIS, 2011.p. 27).

E ainda, argumentam que os dados apresentados pelo INEP/MEC, apresentado na carta aberta ao Ministro da Educação (em anexo), indicando aumento de matrícula de alunos surdos nas escolas comuns, não são determinantes ao mensurar o sucesso da educação inclusiva para alunos surdos, considerando que estes números podem estar vinculados às matrículas de jovens e adultos surdos, alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois, estes números são computados em conjunto com os demais alunos matriculados na educação básica.

Outro fator abordado na carta-denúncia refere-se à posição dada aos Atendimento Educacionais Especiais - AEE. Para a FENEIS, a atual política de inclusão oferece a educação escolar “comum” de forma inalterada e agrega, em contraturno, o AEE, local onde será “ensinado” a Libras.

Isto significa que as escolas comuns, ao “ensinar” as crianças surdas, permanecem utilizando a língua portuguesa como primeira língua, não havendo mudanças no âmbito pedagógico, curricular e linguístico. A educação escolar segue modelos igualitários aos demais alunos ouvintes, portanto,

ela não é comum a todos os alunos, em suas diferenças e especificidades, sendo essas últimas, nos caso das pessoas surdas, das pessoas com deficiências, transtornos globais de

¹⁷² Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/ 2005; Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

desenvolvimento e superdotação, transferidas para contraturno. (FENEIS, 2011.p. 28)

Por fim, indicam ao Ministério Público Federal o tipo de educação escolar que a comunidade Surda almeja:

O que queremos nós, surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira, pode ser assim resumido: com base nos nossos irrenunciáveis direitos humanos, entre os quais o de ter uma língua, nossas escolhas ouvidas, nossas opções respeitadas, queremos que as Escolas Bilíngues para Surdos sejam uma realidade no Brasil e que, por fim, *Nada (seja dito, feito ou decidido) sobre nós, sem nós!* Com base nessa exposição, pedimos aos Excelentíssimos Procuradores da República que tomem as providências cabíveis e necessárias a fim de que sejam resguardados os nossos direitos linguísticos e culturais (FENEIS, 2011.p.37)

Em resposta, a comunidade surda foi convidada para participar de audiências com os procuradores da República com o objetivo de debater as questões apresentadas.

Assim, no dia 1º de dezembro de 2011, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, realizou a audiência pública “Educação Inclusiva: Plano Nacional de Educação e Escolas Especiais”, e contou com a presença da FENEIS e de outros representantes da comunidade surda, representantes do MEC, CONADE e do INES.

De acordo com a Ata da referida audiência, a comunidade surda apresentou fortes argumentos, tais como:

- ✓ A escola bilíngue é uma escola que exerce a escolarização como qualquer outra escola;
- ✓ Atualmente, na rede inclusiva de ensino os alunos surdos crescem sem língua, sem língua portuguesa e sem língua de sinais e como consequência não conseguem se expressar; a língua de sinais é um direito como base da educação de surdos, pois é garantida pela Convenção e pela Constituição Federal a igualdade de acesso e permanência para a criança surda que tenha uma escola em língua de sinais;
- ✓ Que haja a criação de um grupo de trabalho no MEC aonde as propostas relativas aos direitos das pessoas surdas sejam, de fato, consideradas e que haja efetivo diálogo entre o MEC as instituições representativas dessa parcela da população;
- ✓ Verifica-se a ausência de desenvolvimento cognitivo das crianças surdas que estão nas escolas inclusivas. A política que existe atualmente é de que a escola é inclusiva somente porque há surdos e ouvintes no mesmo espaço e que na verdade deveria ser uma escola em que no mínimo duas línguas fossem ensinadas;

✓ As crianças surdas estão crescendo sem se comunicar, sem conseguir aprender libras, porque não estudaram em escola bilíngue e não tem acesso à informação [...] (MPF, 2011)

Por fim, ainda de acordo com a Ata, a Procuradora Dra. Analúcia Hartmann apresentou alguns eixos que serviriam para nortear a atuação do Ministério Público Federal, dentre estes,

- 1) Criação de uma comissão para aprofundamento do tema da educação inclusiva, para discussão direta com o Ministério da Educação[...]
- 2) Manutenção, mesmo que provisória, das escolas bilíngues na condição de prestadoras de ensino regular, concomitantemente com o processo de inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares [...];
- 3) O papel do MPF deve ser o de exigir do MEC a efetiva implementação das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, sem prejuízo da adoção de providências específicas para garantir a manutenção, mesmo que provisória, das escolas bilíngues [...];
- 4) O foco da atuação deve ser o direito à educação [...];
- 5) Deve ser priorizada a escolarização de todas as crianças do Brasil, não sendo compatível tal prioridade com o fechamento de escolas – de qualquer escola – o que deve ser evitado e combatido (MPF, 2011).

A breve apresentação sobre a carta-denúncia, seguida de informações sobre a audiência, demonstra como tem sido significativo a luta política da comunidade surda em prol do reconhecimento linguístico e cultural.

Além disso, expressa o quanto é necessário estabelecer um diálogo entre o Poder Público e comunidade surda, visando romper com estereótipos calcados na ideia de uma cultura homogênea.

Isto significa que, para efetivar políticas públicas educacionais consistentes e eficazes, é fundamental romper com as relações de poder, ainda existentes sobre os surdos (a língua portuguesa é majoritária), dando espaço para a construção de uma educação escolar que considere os aspectos multiculturais, ou seja, suas subjetividades: a língua, a cultura e a identidade.

Visando fortalecer a ação anterior e compreendendo que cabe ao surdo definir o melhor caminho para o processo educacional da comunidade surda, os sete primeiros doutores surdos brasileiros (doutores em Educação ou Linguística) escreveram uma carta aberta ao Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante. A mesma foi postada na mídia, no dia 08 de junho de 2012.

Nela, o grupo de doutores surdos reivindica o direito de escolha da educação para os surdos brasileiros e esclarece que uma escola bilíngue não propõe a segregação, ao contrário, uma 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”. E ainda apresentaram, também, o mesmo teor das discussões indicadas na carta-denúncia supracitada e, por fim, solicitam que o senhor ministro,

garanta as escolas bilíngues, com instrução em libras e em português escrito, nas diretrizes educacionais do MEC e que reforce a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor (Carta Aberta, 08 de junho de 2012)

Outra intervenção do Movimento Azul/ FENEIS refere-se à META 04 do Plano Nacional de Educação – PNE. De acordo com o documento **NOTA SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA META 4 DO PNE**, divulgado pela FENEIS, as alterações da estratégia 4.6 da Meta 4 do PNE, referente à educação de surdos, estão inadequadas, com conceitos equivocados sobre a educação bilíngue.

E, neste sentido, foi exigida a permanência da redação concebida na Câmara dos Deputados, em junho de 2012, pelo Relator da Comissão Especial do PNE da Câmara dos Deputados, senhor Ângelo Vanhoni. A divergência com o MEC fica respaldada na não participação da comunidade surda, conforme dito no referido documento. A FENEIS

NÃO CONCORDA com a proposta do MEC, qualificada de consensual (sem o ser, pois a FENEIS dela não participou), apresentada no dia 18 de setembro de 2013 ao SENADO para a META 4 do PNE – Plano Nacional da Educação, em tramitação no Congresso Nacional, a propósito do relatório sobre o PNE apresentado pelo Senador Relator Vital do Rêgo, da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ). O MEC tem usado o discurso de que chegou a um consenso com as entidades

representativas sobre um novo texto para a estratégia 4.6, que é a que trata da educação dos surdos, no entanto, nós, a FENEIS juntamente com CBDS, maiores entidades representativas dos surdos no País, temos sido silenciados e nossos argumentos têm sido desconsiderados na construção do texto do PNE no Senado. Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós. Reiteramos o lema da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência: “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”.

A questão é realmente peculiar e complexa. Acredita-se que o impasse, mais uma vez, fique pautado nas questões conceituais e, assim sendo, garantir a participação efetiva da comunidade surda se faz emergente.

Por isto, os representantes da FENEIS exigiram manter o texto original, evitando interpretações equivocadas que, posteriormente, provoquem prejuízos na educação escolar das pessoas surdas. Assim, a comunidade surda exige a permanência do seguinte texto:

4.6) 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 alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

Posterior a este, foi feita uma mudança no texto (senador Vital do Rego). O termo *em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas*, foi alterado para *em escolas e classes bilíngues inclusivas*.

A última frase dá margem à interpretação de que as escolas e classes bilíngues são sinônimo de escolas comuns e, neste parâmetro, permanece a imposição de que a educação dos surdos deve ser ofertada nas escolas comuns.

Verifica-se, por meio destes últimos acontecimentos que, mesmo após delongadas discussões, manifestações de nível nacional, as instâncias governamentais ainda ignoram as subjetividades do povo surdo, burlando o sentido, dado por eles, sobre a educação escolar que almejam.

Se considerarmos que o Plano Nacional de Educação (PNE) norteará a política do setor nos próximos dez anos e que não é nada democrático implementar políticas públicas educacionais sem garantir a participação efetiva

das pessoas envolvidas, assim como foi expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil, é possível dimensionar a gravidade da questão e entender a busca de alternativas concretas que são reivindicadas pelos surdos.

Diante dos impasses, no dia 26 de setembro de 2012, o Movimento Azul volta às ruas de Belo Horizonte para, mais uma vez, criticar o sistema educacional e reivindicar o direito à educação bilíngue. Concomitantemente às manifestações de Belo Horizonte, outros Estados também se manifestaram.

Figura 50 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 51 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 52 - Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2012



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No ano de 2013, a comunidade surda de Belo Horizonte comemorou o Dia Nacional do Surdo promovendo uma manifestação frente à Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com o objetivo de reivindicar Escolas Bilíngues no Estado de Minas Gerais.

Porém, diferente das manifestações anteriores, o número de pessoas surdas que participaram foi mínima. Talvez, ocasionada pelo número de eventos programados entre os dias 26 à 29 de setembro. Mesmo assim, os integrantes do Movimento Azul se posicionaram e explicaram que entraram em contato com os deputados solicitando apoio para realizar um encontro da Comunidade Surda, no auditório da Assembleia. Porém, não conseguiram, mas continuarão tentando, pois acreditam que não podem desistir do que querem: querem fazer uma plenária para discutir e reivindicar, conforme expresso na camisa de todos os presentes, uma “escola bilíngue para surdos.” Assim, apresentaram o seguinte discurso:

A pessoa surda tem o direito de ter, na escola, a Libras, pois, para ele desenvolver a aprendizagem, precisa de Libras. Os ouvintes aprendem por que podem escutar o que as pessoas e professores falam. E o surdo? É por isso que, nós surdos, precisamos ficar atentos: Assim que a Feneis nos convocar, precisamos unir nossas forças para reivindicar e continuar lutando. Se houver a participação de todos é melhor. Precisamos unir um número maior de pessoas surdas, assim os deputados ficarão mais animados à unir forças com a nossa comunidade. [...] Em Belo Horizonte será realizado a Conferência Municipal sobre Educação. Precisamos participar e discutir sobre a educação bilíngue para surdos. Já foram escolhidos os delegados surdos que irão participar dessa

conferência (Indicaram quais eram). Eles representarão os surdos nesta Conferência e estarão atentos para que reivindicar a permanência da educação bilíngue nas emendas. Depois, após aprovação desta proposta, ela será encaminhada para a Conferência Estadual de Minas Gerais. As conferências acontecem em vários municípios e, em cada local, precisamos ter pessoas surdas representando a Comunidade Surda. [...] Nós, surdos precisamos lutar e reivindicar o direito das pessoas surdas terem uma escola bilíngue. Lutamos agora para garantir que no futuro, as crianças surdas tenham a educação bilíngue e, assim, com certeza elas agradecerão. [...] Conseguimos a aprovação da Lei de Libras e vários outros direitos e, isso foi ótimo! Mas se não continuarmos reivindicando, não adianta. Infelizmente muitas destas leis ficam “no papel”. É por isso que precisamos acompanhar as discussões, diariamente... O Governo não resolverá sozinho, as nossas reivindicações. Precisamos continuar lutando.

Figura 53: Manifestação: Setembro Azul – MG/BH – 2013



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Por fim, uma das últimas conquistas da comunidade surda, até o presente momento, refere-se à Portaria do MEC nº 1.060, de 30 de outubro de 2013, que institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Acredita-se que foi um grande avanço, considerando a necessidade de ter a participação da Comunidade Surda na elaboração de Diretrizes para a Educação das Pessoas surdas.

Esta trajetória de lutas marcou a comunidade surda, nas últimas décadas, pois, alcançaram várias conquistas. Além do reconhecimento linguístico, as pessoas surdas buscaram o reconhecimento de ser Surdo e, principalmente de ter o direito a uma educação escolar distinta das quais receberam na infância (refiro-me à educação baseada no modelo clínico-terapêutico, com a proibição da Libras e imposição da língua portuguesa).

Nesta trajetória, a oficialização da Libras, por meio da Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 e o Decreto 5626/05 ocuparam um lugar de destaque, pois, são dispositivos legais com indicadores sobre as peculiaridades das pessoas surdas. Para alcançar tais direitos, foi necessário que as pessoas surdas se posicionassem enquanto grupo, buscando uma efetiva participação política e social. Aos poucos, estão resgatando o direito à língua, a cultura e a identidade. E agora, buscam garantir uma educação escolar de qualidade às crianças surdas para que estas adquiram um ensino pleno e significativo.

Conforme visto, nestas últimas décadas, os vários embates da comunidade surda, junto ao Poder Público e órgãos governamentais, promoveu significativas conquistas em diferentes áreas, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais.

Diante do exposto, no próximo capítulo, apresentaremos as peculiaridades inerentes à educação escolar das pessoas surdas na educação infantil e ensino fundamental, confrontando os dados coletados com a proposta educacional bilíngue apresentada pela Comunidade Surda.

7 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE A COMUNIDADE SURDA ALMEJA.

Para compreender a posição sobre a política educacional que tem sido argumentada pela comunidade surda se faz necessário indicar qual seria o ponto de vista destes sujeitos em relação à educação escolar que almejam e, neste sentido, apresentaremos os dados coletados, confrontando-os com o ponto de vista da Comunidade Surda e do Poder Público.

7.1. Fundamentos na educação dos surdos

As práticas pedagógicas ofertadas às pessoas surdas, até então, baseam-se em três vertentes: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Conforme apresentado no capítulo 01 desta pesquisa, o método oral (ou oralismo) foi utilizado, pela primeira vez, na Alemanha, por Samuel Heinecke (1729 – 1784). Em 1880, no II Congresso Internacional sobre a Educação das Pessoas Surdas (Itália – Milão) ficou definido que esta metodologia deveria ser utilizada em todas as escolas para surdos.

O objetivo principal desta metodologia é ensinar a linguagem oral para as pessoas surdas. Parte do princípio de que a pessoa surda, para ser inserida no meio social, deve desenvolver, exclusivamente, a língua na modalidade oral, rejeitando o uso de qualquer tipo de comunicação gestual. E, para alcançar esta meta, procura-se minimizar a deficiência por meio da reabilitação da fala e da audição. Entende-se, neste caso, que é primordial que a criança utilize a prótese auditiva (aparelho amplificador sonoro - AAS) e faça constantes treinamentos de estimulação auditiva, visando melhor aproveitamento dos resíduos auditivos para poder desenvolver habilidades de discriminação sonora e, consecutivamente, desenvolver a linguagem oral.

No âmbito pedagógico, acredita-se que a falta da linguagem oral diminui a capacidade de aquisição dos conhecimentos acadêmicos e, assim sendo, o ensino da oralidade precede ao ensino dos conteúdos.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem é comum que as pessoas acreditem que uma pessoa surda possa desenvolver, naturalmente, a linguagem oral apenas por meio da convivência com as pessoas ouvintes,

partindo do princípio de que todo ser humano possui um mecanismo inato para o desenvolvimento da linguagem – princípios da Teoria Gerativista (Chomsky, 1998).

Os profissionais que trabalham nesta linha de pensamento fundamentam-se em uma concepção clínica e patológica centrada na busca da cura e da reabilitação.

Para alcançar tal objetivo, é possível utilizar de vários métodos para o ensino da linguagem oral (verbo-tonal, aural, acupédico, audiofonatória ou Perdoncini, entre outros), com teorias e técnicas diferenciadas, porém, todos com a mesma finalidade – ensinar a falar.

Geralmente utiliza-se a técnica de percepção sonora pelas vibrações corporais (exploram-se as vibrações ocasionadas pelo aparelho fonador no ato da produção articulatória de cada fonema – em diferentes pontos faciais); percepção dos diferentes tipos de sons (altos, baixos, fortes, agudos...) e respectivas intensidades; Ampliação de vocabulário utilizando grupos de palavras, de acordo com os fonemas propostos; estimulação da leitura oro-facial (prática de percepção dos movimentos dos lábios das pessoas no momento da produção dos fonemas); fortalecimento das vias respiratórias por meio de diferentes exercícios de respiração; exercícios de produção da fala por meio de imitação, entre outros.

Vale ressaltar que, nem todos os profissionais que trabalham com a linguagem oral, seguem os princípios rígidos apontados pelo Oralismo como, por exemplo, por meio do ensino exclusivo da linguagem oral, com a proibição de qualquer forma de comunicação gestual.

Há profissionais oralistas que permitem o uso da língua de sinais, porém, deixam em evidência que a linguagem oral deverá ser priorizada, conforme indicado por Santana (2007)

Na abordagem oralista, a linguagem oral é a valorizada, a língua a ser adquirida. Mesmo quando a língua de sinais aparece, surge apenas como um meio para alcançar a oralidade. A língua de sinais, portanto, não é vista como importante para os surdos. Ela só é indicada quando o fonoaudiólogo percebe a dificuldade ou a impossibilidade de a criança adquirir a linguagem oral (SANTANA, 2007).

Outros profissionais trabalham a linguagem oral, dando seguimento à abordagem bilíngue. Neste caso, não há proibição do uso da língua de sinais, ao contrário, há a aceitação das peculiaridades linguísticas e culturais das pessoas surdas. A aprendizagem da linguagem oral não é imposta como língua majoritária.

Segundo Goldefeld (2002, p.31), o *Oralismo* prevaleceu até a década de 70, época que surgiu a primeira publicação sobre estudos científicos sobre a Língua de Sinais Americana - ASL, por Willian Stokoe.

Para a autora, o baixo rendimento escolar de alunos surdos que estudavam pelo método oral e as novas pesquisas sobre a língua de sinais impulsionaram os profissionais da educação de surdos a buscar novas propostas, pois, alguns começaram a crer que ensinar apenas a língua oral não viabiliza o pleno desenvolvimento da aprendizagem da criança surda.

Surge, então, uma nova abordagem educacional: *A Comunicação Total* (C.T). A Universidade Gallaudet (Estados Unidos) foi referência na divulgação desta filosofia (1970). No Brasil, a C.T. foi apresentada pela professora Ivete Vasconcelos que, por sua vez, adquiriu tais conhecimentos na Universidade Gallaudet.

Esta filosofia parte do princípio de que a educação dos surdos deve ser realizada mediante o uso de diferentes recursos linguísticos para facilitar a comunicação.

Acredita-se que seja possível utilizar a linguagem falada e escrita, os sinais, alfabeto manual, imagens, gravuras e outros sistemas artificiais para facilitar a comunicação.

Um dos recursos utilizados denomina-se “bimodalismo” que, no Brasil, refere-se ao uso simultâneo da Libras e da Língua portuguesa. Vale ressaltar que ambas são línguas totalmente distintas.

Há uma tentativa de apropriar-se dos sinais da Libras, agregando-os à gramática da língua portuguesa, fazendo o uso simultâneo da linguagem oral e dos sinais. Mas, isto “inviabiliza o uso adequado da língua de sinais, pois, os itens lexicais, sua sintaxe, semântica e morfologia usam constantemente expressões faciais e movimentos da boca incompatíveis com a pronúncia simultânea das palavras da linguagem oral” (BERNARDINO, Elidéa Lúcia. p.32).

Arcoverde (2011) relata que a C.T. é um oralismo disfarçado, pois, segue os mesmos objetivos em relação ao ensino da linguagem oral, ou seja, inserir o surdo na sociedade mediante a capacidade de oralizar. A autora ainda diz que

A experiência mostrou que a escolarização de surdos baseada nessa concepção permanecia a mesma, tendo em vista que, embora “considerasse” a diferença linguística entre surdos e ouvintes, ainda enfatizava o ensino da língua oral. Além do mais, embutido nessa concepção, podemos observar o poder da comunidade majoritária artificializando o ensino e o uso da língua de sinais, através de métodos de comunicação diversos. (ARCOVERDE, 2011.p.133).

Entende-se que esta forma de comunicação torna-se insatisfatória, uma vez que ela utiliza de recursos comunicativos artificiais. Mistura-se duas línguas: os sinais (da Libras) na estrutura gramatical da língua portuguesa e, desta forma, compromete a gramática de ambas, ou seja, utiliza-se duas modalidades (sinais e fala) de línguas, mas não utiliza-se duas línguas.

Esta forma de comunicação pode provocar defasagens no desenvolvimento da linguagem que, conseqüentemente, implica em dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita.

Nos tempos atuais, na educação das pessoas surdas brasileiras, o Oralismo e a Comunicação Total ainda são abordagens utilizadas por muitos profissionais, mesmo após várias pesquisas que apontam que estas abordagens são ineficazes.

Além dessas, o Decreto 5626 de 2005 se posiciona frente à educação bilíngue. No entanto, esta abordagem se mistura com a atual política de educação inclusiva e, nesta junção, define-se a educação dos surdos como “educação inclusiva bilíngue” - caracterizada pela oferta, nas escolas comuns, do ensino da língua de sinais e da língua portuguesa.

A forma de conceituar o bilinguismo para pessoas surdas se difere desta lógica, pois, ultrapassa as questões inerentes ao funcionamento das línguas envolvidas. Seu conceito não se limita na ideia de aquisição de competências nas duas línguas ou no uso da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. De acordo com Santana (2007),

Mais importante que definir esse estatuto segundo a quantidade de enunciados produzidos é analisar como o sujeito se comporta em suas interações com surdos e ouvintes e a relação que ele faz entre as línguas. Sendo assim, o bilíngue na surdez não precisaria ser proficiente nas duas línguas, mas deveria ser capaz de sair-se discursivamente “bem” em suas interações com diferentes interlocutores (surdos e ouvintes, familiares e estranhos) (SANTANA, 2007, p.201).

Fernandes e Correia (2005.p.25) considera que o bilinguismo se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos que permite o sujeito representarem conceitos. Porém, no caso dos surdos, o sistema simbólico mediador, que permite a transformação de conceitos mentais, é representado pela língua de sinais considerando que se trata de signos de natureza gestual, espacial e visual que “melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda, desprovida da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la de forma natural [...]” (FERNANDES e CORREIA, 2005. p.23).

A aprendizagem da língua portuguesa acontecerá de forma distinta da aquisição da língua de sinais. As representações “estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda” (FERNANDES e CORREIA, 2005. p.24).

Isto significa que a educação bilíngue não se limita na oferta das duas línguas em um mesmo espaço educacional, pois, conforme abordado pela autora, a língua de sinais não se reduz em um tipo de recurso pedagógico favorável para dar acesso ao ensino dos demais conteúdos escolares.

Quadros (2005) aponta que a língua portuguesa, por ser considerada a língua oficial do país, ainda é utilizada na educação dos surdos como língua de maior valia e a língua de sinais como língua que pode trazer repercussões negativas na aprendizagem da língua portuguesa.

E ainda, a autora alerta que o bilinguismo para surdos se difere do bilinguismo das pessoas ouvintes, considerando que o primeiro envolve modalidades de línguas distintas, ou seja, uma oral/auditiva e outra gestual/visual.

Esta diferença traz repercussões na educação dos surdos, pois, gera certa incompreensão sobre os aspectos peculiares que envolvem as questões pedagógicas, linguísticas e culturais.

[...] as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas, em relação ao *status* das línguas de sinais, incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida, dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se como papel principal. As implicações disso, no processo de ensinar-aprender, caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005.p.31).

Neste sentido, entende-se que a educação bilíngue requer muito mais do que a permissão e ou o acesso ao uso da língua de sinais. Busca-se a autonomia para o uso das línguas envolvidas, cabendo à pessoa surda, utilizar uma língua ou outra, considerando o contexto vivenciado e a forma como se sente mais confortável.

Isto significa que, as políticas públicas de educação para surdos, requerem ações educacionais vinculadas aos aspectos culturais, sociais e políticos, além dos linguísticos.

Considerando estes aspectos, no próximo item, apresentarei os dados que foram coletados nesta pesquisa, seguidos de uma análise apontando resultados substanciais que nos permite ter maior clareza do que se diz, do que se faz e qual é o tipo de educação que as pessoas surdas almejam.

7.2 Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se analisar as políticas públicas que subsidiam a educação escolar das pessoas surdas, ofertadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Foi feito um recorte visando verificar se a atual política de educação inclusiva atende às necessidades educacionais das crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, se as

políticas proclamadas e as políticas em ação seguem os mesmos princípios sugeridos pelos representantes da comunidade surda. Procurou-se utilizar, como metodologia de pesquisa, uma abordagem com predominância qualitativa, buscando compreender como as pessoas surdas agem em função de suas características linguísticas, culturais e sociais (crenças, valores, percepções, sentimentos) visando atender às suas peculiaridades, com o objetivo de verificar como estas pessoas constroem seus valores.

Neste contexto, esta pesquisa apresenta dados sobre o ponto de vista dos representantes das comunidades surdas indicando qual é o tipo de educação escolar que as pessoas surdas almejam.

Procurou-se centrar nos relatos de pessoas surdas¹⁷³, dando maior ênfase às suas singularidades, permitindo-os opinar sobre a educação escolar que almejam.

Com a finalidade de compreender o ponto de vista das partes envolvidas (comunidade surda e instâncias governamentais), procurou-se, também, entrevistar um representante da Diretoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), um representante do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Por meio destas entrevistas, foi possível obter maior clareza de como é ofertado e organizado a educação escolar para os alunos surdos, matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte.

Para realizar estas entrevistas, enviei um email para os setores responsáveis, contendo apresentação da pesquisa e um roteiro com as perguntas de maior interesse.

Cada setor pode definir a forma como desejaria responder a entrevista (pessoalmente ou por email). A SEE/MG definiu responder as perguntas enviando-as via email e a SMED/BH, respondeu algumas questões, mais objetivas, via email e outras através de uma entrevista de, aproximadamente, 50 minutos.

¹⁷³ Doravante será apresentado esse grupo de pessoas entrevistados e seus respectivos perfis.

Os setores indicados receberam a pesquisadora com a devida atenção e interesse em colaborar com a pesquisa, entendendo a relevância da mesma.

Em relação à organização das entrevistas, foi utilizada a modalidade semiestrutural. Para Bogdan e Biklen, elas são utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994. p.134).

Para efetivação destas, foi criado um roteiro sugerindo a apresentação dos dados pessoais e uma breve apresentação sobre a história de vida de cada um, pois, as pessoas surdas, geralmente, se apresentam acrescentando relatos de vida relacionados à surdez (se nasceu surda ou não, como adquiriu a língua de sinais entre outros aspectos).

Estas informações são de grande importância, pois caracteriza o perfil do entrevistado, demonstrando traços da identidade de cada um, o que interfere, significativamente, na construção dos significados do que seja ideal para a educação dos surdos.

Em segundo momento da entrevista apresentou-se perguntas direcionadas às questões sobre políticas públicas para a educação das pessoas surdas. As perguntas foram direcionadas dando liberdade para os entrevistados expressarem seus sentimentos, de forma espontânea.

Isto significa que as perguntas não foram desenvolvidas de forma rígida, pois, manteve-se uma interação dialógica, com flexibilidade, permitindo que, tanto o entrevistado, quanto o pesquisador, modificasse, ampliasse ou excluísse qualquer pergunta sugerida, de acordo com a vivência de cada um.

Foram entrevistados, 05 instrutores de Libras designados pela SEE/MG que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS¹⁷⁴ e mais três professores surdos que atuam na área da educação e participam da comunidade surda.

Além destes, foram entrevistados mais 18 pessoas surdas, instrutores de Libras, designados pela Associação de Surdos do Estado de Minas Gerais (ASMG), empresa responsável em prestar serviços terceirizados de instrutores

¹⁷⁴ De acordo com informações cedidas pela SEE, o CAS (2013) tem 07 instrutores de Libras.

de Libras à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, para atender a demanda dos alunos surdos matriculados nas diversas escolas da rede.

O número de instrutores entrevistados equivale ao número total de profissionais contratados pela rede, ou seja, foram entrevistados cem por cento dos profissionais que atuam como instrutores de Libras na rede municipal de Belo Horizonte. Porém, vale ressaltar que, 03 profissionais atendem duas escolas, sendo uma no turno da Manhã e outras à tarde. Portanto, o número de instrutores informados equivale ao número de escolas atendidas: 21 escolas.

A SMED disponibilizou uma lista contendo o nome de 11 escolas que estariam alocados os instrutores de Libras. A partir da lista, buscou-se entrar em contato com as instituições para agendar as entrevistas com os instrutores.

Optou-se em manter as entrevistas no ambiente escolar, onde cada instrutor de Libras atua. Apesar das entrevistas, primeiramente, focalizar os instrutores de Libras, procurou-se observar algumas ações do ambiente escolar e fazer anotações de situações significativas que aconteceram em algumas escolas.

Além disto, entrevistou-se alguns profissionais que são ouvintes (professores de alunos deficientes auditivos que não tem Libras e professores do AEE).

Eles relataram suas vivências educacionais com o aluno surdo. Tais informações, apesar de não ser o eixo principal da pesquisa, são de suma importância, pois, por meio destas, foi possível fazer inferências sobre as representações que as pessoas ouvintes têm das pessoas surdas.

No simples ato de ligar para as escolas para agendar as entrevistas foi possível fazer várias inferências, pois, algumas destas instituições não sabiam informar sobre a situação dos alunos surdos e instrutores de Libras.

Houve situações, por exemplo, do profissional da educação dizer que os surdos eram acompanhados pelos instrutores de Libras, mas, ao chegar às escolas, verificou-se que se tratava de intérpretes de Libras e, em outros momentos, referia-se ao auxiliar de apoio à inclusão¹⁷⁵, demonstrando não ter clareza da diferença entre estes profissionais e qual seria a função de cada um.

¹⁷⁵ Refere-se ao profissional, com formação de ensino médio, que é designado para apoiar diversas ações realizadas pelos alunos com deficiência, no espaço escolar.

Outra situação refere-se ao entendimento equivocado sobre a surdez. Ao perguntar se na escola havia alunos surdos, uma instituição respondeu da seguinte forma: “Antes tínhamos um aluno surdo matriculado nesta escola, mas agora não temos mais, pois este aluno já utiliza o aparelho¹⁷⁶ e voltou a ouvir”. Tal situação retrata uma realidade comum dentro das escolas inclusivas.

A maioria demonstra pouco conhecimento sobre as especificidades dos alunos surdos. Nenhum aluno surdo deixa de ser surdo porque utiliza aparelho amplificador sonoro ou porque fez implante coclear.

Outro acontecimento, um tanto quanto equivocado, refere-se à forma designada para se referir à pessoa surda. Quando fui recebida por uma pedagoga da escola, ela solicitou-me que deveria aguardar um pouco, pois, “a mudinha ainda estava atendendo um aluno surdo-mudo...”. E, ainda revelou que “a escola tem sido considerada modelo no que tange à inclusão destes alunos”.

Conforme visto, a inclusão destes alunos efetiva-se mediante a garantia de entrada nas escolas comuns, mas, sabe-se que, apesar de ser um princípio fundamental, a inclusão não se esgota neste processo e nem mesmo por ações restritas, tais como a oferta do ensino da Libras, mediada pelos instrutores de Libras ou, posteriormente, na oferta do intérprete de Libras.

No que se refere às organizações escolares, observa-se que os saberes são produzidos por meio de ações que supervaloriza os contextos sociais determinados por uma sociedade de pessoas ouvintes.

A tendência é permanecer com representações equivocadas inerentes às pessoas surdas. Estas situações ainda são comuns entre as mais diversas escolas inclusivas. Isto significa que, dificilmente, a escola consegue romper com estes estereótipos.

Neste contexto, entende-se que as escolas inclusivas necessitam ampliar as questões educacionais voltadas para as peculiaridades linguísticas e culturais dos alunos surdos, ressignificando seus valores, ultrapassando a linha da inclusão por meio da oferta do ensino da Libras ou do intérprete de Libras.

176

Referindo-se ao aparelho amplificador sonoro e , em outro caso, ao implante coclear.

Voltando às questões metodológicas, após finalizar o contato com as onze escolas indicadas pela SMED/BH, identificamos apenas 08 dos vinte e um instrutores de Libras que teriam sido indicados.

Então, entrei em contato com a empresa responsável pela terceirização (ASMG) e, desta forma, obtive informações sobre a alocação dos demais instrutores de Libras (uma lista com mais onze escolas).

Assim sendo, ao todo, foram visitadas vinte e duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte (escolas de ensino fundamental e UMEIs-Unidade Municipal de Educação Infantil).

Para coletar os dados, utilizou-se, como instrumento, o recurso de gravação em áudio, para entrevistar as pessoas ouvintes e filmagem para entrevistar as pessoas surdas.

Foi necessário designar uma pessoa para dar apoio técnico na execução das filmagens. As entrevistas com as pessoas surdas foram realizadas utilizando a Libras, todas mediadas por mim.

Com o uso das gravações, foi dada atenção aos detalhes dos discursos demarcados nas falas das pessoas surdas (marcações de intensidade, entonações que são realizadas pelas expressões faciais e corporais, entre outros).

O tempo de realização de cada entrevista variou de 15 minutos a 02 horas, de acordo com as vivências de cada indivíduo. Após finalização das entrevistas realizadas com as pessoas surdas, foi feito, pela autora, a tradução para a língua portuguesa¹⁷⁷.

Doravante, apresentarei algumas partes principais das entrevistas considerando os três eixos norteadores desta pesquisa: o que se diz, o que se faz e o que a comunidade das pessoas surdas almejam enquanto educação escolar.

Apresentar-se-á, primeiro, como têm sido as organizações das políticas públicas para a educação dos surdos em Belo Horizonte que, neste caso, serão representadas pelas SEE/MG e SMED/BH.

Vale ressaltar que não foi feito visitas nas escolas estaduais, considerando que não é o foco principal desta pesquisa.

¹⁷⁷ As traduções da Língua brasileira de sinais para a língua portuguesa foram realizadas pela autora e, em alguns momentos, busquei o apoio de outra profissional intérprete de Libras.

Em segundo momento, apresentarei como tais políticas são materializadas dentro das escolas municipais, tendo como referência, os dados coletados.

Neste eixo, considerar-se-á o ponto de vista dos profissionais que estão frente à educação dos surdos, neste caso: os instrutores de Libras e professores surdos. Apresentar-se-á, também, como complementação de informações, as entrevistas cedidas por outros profissionais, tais como: professores ouvintes de sala de aula e professores do AEE.

Por fim, apresentar-se-á o ponto de vista da comunidade surda representado pela FENEIS, indicando qual é a educação que o surdo almeja.

Vale ressaltar que todos que participaram das entrevistas demonstraram grande interesse em colaborar com a pesquisa.

As entrevistas serão analisadas considerando as fundamentações teóricas abordadas neste estudo. Assim sendo, buscar-se-á reflexões sobre algumas situações relevantes que podem contribuir com avanços na educação dos surdos, sem intenção de julgar ou desqualificar os trabalhos que são, até então, ofertados às pessoas surdas nas escolas comuns.

Acredita-se que os resultados podem apontar para novas diretrizes na educação das pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

7.3 Análise de dados

7.3.1 O que se diz: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A entrevista concedida pela SEE/MG foi mediada por uma analista Educacional da SEE/MG.

Considerando que esta pesquisa aborda os níveis de educação escolar referente à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, vale esclarecer que as escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais são responsáveis apenas pela oferta da educação escolar dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. A educação infantil é de responsabilidade do município de Belo Horizonte.

Em Belo Horizonte, os alunos surdos e deficientes auditivos estão distribuídos em diversas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo que alguns destes estão alocados nas escolas especiais e outros nas escolas comuns.

De acordo com a SEE/MG, nas Escolas Estaduais de Educação Especial de Belo Horizonte que tem alunos com deficiência auditiva ou surdos, têm outras deficiências associadas. Estes alunos estão assim distribuídos:

- A) Escola Estadual de Educação Especial Francisco Sales, com 87 alunos;
- B) Escola de Educação Especial Dr. João Moreira Sales, com 01 aluno;
- C) Escola Estadual Dona Argentina Vianna Castelo Branco, com 03 alunos;
- D) Escola Estadual Sandra Risoleta de Lima Hauck, com 01 aluno.

Além destes, há mais quarenta e nove alunos (deficientes auditivos e surdos) que estão distribuídos em vinte e três escolas comuns de Belo Horizonte (da rede estadual de ensino). Esses alunos são enturmados em salas de aulas comuns, com alunos ouvintes e surdos, pois não há, na rede, classes especiais para surdos. Nessas salas os alunos surdos têm sua comunicação viabilizada pelo intérprete de Libras.

Segundo a SEE/MG, todos os alunos que são matriculados nas salas de aulas comuns têm direito ao intérprete de Libras. A autorização para ter acesso a este profissional é feita a partir da solicitação da escola, por meio do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar).

Em relação aos Atendimentos Educacionais que são ofertados às pessoas surdas, a SEE/MG informou que, em Belo Horizonte, no ano de 2013, foram autorizados, na forma de apoio, os seguintes atendimentos¹⁷⁸: 44 intérprete de Libras; 235 professores de apoio à comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e 49 salas de recurso (atendimento complementar para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento).

¹⁷⁸Estes atendimentos não são específicos para os alunos surdos que estudam nos anos iniciais do ensino fundamental. Refere-se aos atendimentos ofertados às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas (acesso à aquisição da Libras), a SEE/MG relata que o aluno surdo que optar pelo uso da Libras, como forma de comunicação, terá acesso ao seu aprendizado na Sala de Recursos, com o professor especializado ou com o instrutor de Libras, onde houver esse profissional autorizado.

E ainda ressalta que, no município de Belo Horizonte, há nove instrutores de Libras autorizados pela SEE/MG, sendo 07 (sete) instrutores lotados no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/Belo Horizonte; 1 (um) instrutor lotado na SRE Metropolitana A e 1 (um) instrutor lotado na SRE Metropolitana B.

Em relação ao ponto de vista da SEE/MG, sobre as políticas públicas de educação inclusiva para as pessoas surdas, a analista Educacional que mediu a entrevista relatou que

Os alunos surdos, matriculados na rede estadual de ensino, frequentam as salas comuns sem nenhuma forma de discriminação, com os apoios necessários para garantir o direito de acesso ao conhecimento. Os alunos surdos e usuários da Libras têm, no turno de escolarização, a presença do intérprete de Libras responsável por estabelecer sua intermediação comunicativa com os demais ouvintes do contexto escolar. No contra turno, o aluno deverá frequentar a Sala de Recursos, com a frequência determinada pelo professor, de acordo com seu PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) e PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado).

Ao perguntar se há um diálogo entre a SEE/MG e a comunidade surda, visando definir ações mais significativas no meio educacional, a analista Educacional que mediu a entrevista relatou que

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais organiza suas ações com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, além dos demais marcos legais, políticos e pedagógicos que asseguram o direito de todos à educação. Em MG há 03 CAS estaduais – Belo Horizonte (responsável por 20 SRE), Montes Claros (responsável por 15 SRE) e Varginha (responsável por 12 SRE), 03 Núcleos de Capacitação na área da surdez de Januária, Governador Valadares e Uberaba e 59 profissionais surdos que atuam diretamente na formação de professores, na elaboração e execução de projetos pedagógicos para a comunidade surda.

Mediante as informações indicadas pela representante da SEE/MG, indicando que as Diretrizes seguem determinações legais e contam com os

CAS, pode-se inferir que há certo distanciamento entre o ponto de vista apontado pela comunidade surda e o Poder Público.

Além disto, ao reafirmar que suas ações são sustentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e em outros marcos legais que asseguram o direito de todos à educação, fica em evidência que o processo de inclusão se esgota no cumprimento de tais dispositivos legais. Esta situação é bem complexa se considerarmos, por exemplo, as especificidades inerentes ao desenvolvimento da linguagem de uma criança surda.

Conforme apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, na educação das pessoas surdas, há necessidade de se garantir um ambiente linguístico favorável para que estas crianças desenvolvam a Libras como primeira língua e, nesse sentido, a oferta do ensino da Libras nos atendimentos educacionais especializados torna-se insuficiente para garantir o pleno desenvolvimento da linguagem destas crianças.

Este fator é relevante e merece destaque, pois, precisamos ampliar a visibilidade da Libras. Ela não pode ser minimizada a um instrumento que servirá para dar acesso ao conhecimento. Portanto, é necessário refletir sobre estas questões, pois, ainda, são barreiras que assombram a educação das pessoas surdas.

Os surdos podem e devem aprender a língua de sinais como primeira língua e o português como a segunda. Mas essa, ainda, não é a realidade na sociedade. Poucos ouvintes dominam a língua de sinais e a maioria dos indivíduos surdos não compreendem, integralmente, a linguagem oral. Como fazer para, no processo de inclusão das pessoas surdas, superar essa distância nas escolas regulares? (LIMA e VIEIRA. 2006.p.59).

É fato que todo processo educacional requer organizações subsidiadas por políticas públicas educacionais e, assim sendo, devemos cumprir as determinações legais vigentes. Mas, também, é fato que a educação inclusiva pode tomar outra dimensão, contrária à que se propõe, quando não atende as especificidades dos (as) alunos (as), podendo se tornar excludente. Ao negarmos que o outro (aquele que receberá a educação escolar) participe das tomadas de decisões, ou simplesmente, que apresente as especificidades da

comunidade, corremos o risco de materializar políticas públicas de educação inclusiva, sem o devido cuidado.

Neste caso, corremos o risco de tratar todos “iguais”, não pelo viés dos direitos ou da dignidade, mas pela igualdade que iguala todos em uma única forma, sem analisar as especificidades de cada área da educação especial.

Com isto, as diversas ações educacionais têm sido implementadas na educação escolar das crianças surdas, nas escolas comuns, ainda continuam limitadas e, o tal “direito à educação” finda, na maioria das vezes, no acesso à escola.

7.3.2 O que se diz: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH)

A entrevista concedida pela SMED/BH foi mediada por uma professora que atua no Núcleo de Inclusão escolar da pessoa com deficiência. O referido núcleo é responsável pela organização das políticas de educação e inclusão escolar. Ela é composta por uma equipe de apoio à inclusão que atende as 09 regionais existentes.

De acordo com a SMED/BH, a política pública de educação inclusiva é referenciada pelas leis federais e normas técnicas. No município não há uma diretriz específica sobre a educação inclusiva. Procura-se pautar nas diretrizes federais.

Em relação à política pública de educação inclusiva, a SMED/BH entende que o atendimento à criança surda nas escolas municipais é oportuno, pois, considera-se a oportunidade de vivências múltiplas entre as pessoas surdas e ouvintes.

Atualmente (2013) foram matriculados¹⁷⁹, no 1º ciclo¹⁸⁰, 25 alunos surdos e deficientes auditivos. Para estes casos disponibiliza-se para as crianças surdas que tem a aquisição da Libras, o acesso ao profissional intérprete de Libras na sala de aula.

¹⁷⁹ Os alunos com deficiência que são matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte, são cadastrados no SGE (Sistema de Gestão Educacional).

¹⁸⁰ De acordo com a SMED/BH, o 1º ciclo do ensino fundamental refere-se ao ciclo da alfabetização. Ele compreende a idade de 06, 07 e 8 e 9 anos.

Em algumas escolas, há turmas formadas apenas com crianças surdas (11 crianças). Neste caso, são poucas turmas, considerando que há um número restrito de alunos por regionais/ escolas.

E há 14 alunos matriculados nas salas de aulas comuns (com alunos surdos e ouvintes), tendo a presença de intérpretes de Libras para mediar a comunicação.

De acordo com as informações passadas pela professora do Núcleo de Inclusão, todos os alunos surdos, matriculados na Rede Municipal de Belo Horizonte, têm acesso ao instrutor de Libras ou o intérprete de Libras.

Visando atender às necessidades educacionais dos alunos surdos, a SMED/BH informou que busca viabilizar as trocas sociais pertinentes à aprendizagem, por meio da oferta de ensino da LIBRAS, na Educação Infantil e nas turmas com matrículas de estudantes surdos no ensino fundamental, até o final do 2º ciclo.

É ofertado, também, estratégias para o ensino de Libras e em Libras para os alunos surdos que não acessam as turmas descritas acima. Vale ressaltar que a Libras na Educação Infantil, até o ano de 2012, era ofertada a partir dos 04 anos de idade. Atualmente sua oferta inicia-se a partir dos 03 anos de idade.

Segundo as informações da SMED/BH, a criança surda, ao ser matriculado em uma das UMEIs, terá acesso ao instrutor de Libras. E, considerando que esta criança está na fase do desenvolvimento da Libras, não há a oferta do profissional intérprete de Libras.

Em relação à matrícula de crianças surdas nas UMEIs, a professora do Núcleo de Inclusão relata que a presença do instrutor de Libras é importante porque

isto viabiliza a aprendizagem da Libras por meio da convivência com o profissional surdo, com proficiência nesta língua. Nas UMEIs estão chegando crianças surdas com 03 anos de idade. Temos muitas experiências positivas de instrutores de Libras nas UMEIs. Eles fazem um trabalho junto com as professoras e outras crianças. As crianças surdas se sentem mais felizes porque os demais colegas, que são ouvintes, já conseguem comunicar com elas.

A SMED/BH oferece os Atendimento Educacionais Especiais (AEE). Atualmente, há 44 salas nas diversas escolas. Para ter uma sala de AEE em

uma determinada escola, conforme informado pela professora, a SMED/BH, é necessário que ela tenha disponibilidade de espaço físico. Assim sendo, nem todas as escolas que têm alunos com deficiência, contam com salas de AEE.

E, ainda, de acordo com o depoimento da professora, este tipo de atendimento contribui muito com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois, os AEE são equipados com recursos de tecnologia assistiva, o que permite melhor acessibilidade aos alunos.

Os atendimentos acontecem em horários contrários ao da sala de aula. Trata-se de uma sala multifuncional, pois, tem vários recursos utilizados para cada criança. Há previsão de compras específicas para cada tipo de deficiência (computador com mouse adaptado, entre outros).

O AEE é um tipo de atendimento especializado destinado apenas para as pessoas com deficiência, o que o difere das salas de recursos que trabalha com as dificuldades de aprendizagem.

A equipe de apoio à inclusão dos AEE, em primeiro momento, entra em contato com as escolas que têm alunos com deficiência e agendam encontros para proporcionar orientações aos professores, às famílias e avaliar quais são as necessidades educacionais destes alunos.

Alguns destes, por exemplo, necessitam de ser acompanhado por um auxiliar de apoio, ou por um intérprete de Libras, ou instrutor... As famílias são orientadas e convidadas para participar do AEE, mas este atendimento não é obrigatório.

Busca-se, então, convencer a família sobre sua eficácia e, caso deseje participar, procura-se localizar a escola mais próxima da residência da criança.

Os professores que atendem no AEE são efetivos da própria rede, pois, não há contratações de outros profissionais. Geralmente são professores que estendem sua jornada para 08 horas diárias.

Este profissional passa por uma formação inicial e depois por uma formação continuada. Além destes, há 21 instrutores de Libras que são contratados por meio do serviço de terceirização. Todos são pessoas surdas que utilizam a Libras.

E ainda, segundo informações da professora do Núcleo de inclusão, no ano de 2010, foi realizada uma formação, com duração de quase 45 dias seguidos, para os professores que iniciariam este trabalho. Estes professores

passaram por uma formação inicial para conhecer os diferentes tipos de recursos de tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas que são utilizadas nos atendimentos.

O AEE focaliza um tipo específico de atendimento. Ele não é uma aula particular ou um reforço escolar. Refere-se, especificamente, à oferta de apoio necessário para promover a acessibilidade. O professor do AEE faz uma interlocução com o professor da sala de aula para verificar quais são os tipos de mecanismos necessários para o aluno obter melhor acessibilidade na sala de aula. Assim sendo, na sala do AEE, trabalha-se jogos e mecanismos de acessibilidade vinculados à realidade da sala de aula. Por isto é necessário manter a interlocução entre professor de sala de aula e professor do AEE.

De acordo com a professora, se o professor do AEE não sabe Libras, coloca-se um intérprete de Libras para mediar a comunicação. E, em relação ao rendimento destas crianças, a professora relata que algumas são bem estimuladas, enquanto outras apresentam, além da surdez, outros comprometimentos intelectuais.

Além disto, comenta a professora, há casos de frequência irregular, o que dificulta o processo. As atividades propostas no AEE seguem o plano de atendimento individual (PAI) contendo as diretrizes de trabalho que serão desenvolvidas com cada aluno. Ele apresenta questões específicas sobre as competências e habilidades de cada criança. Os atendimentos são separados por área de deficiência e, geralmente, os atendimentos acontecem individualmente.

Em relação ao trabalho do tradutor intérprete de Libras (TILS), a professora do Núcleo de inclusão relatou que este profissional “é a ferramenta do próprio professor. O professor direciona o trabalho e o intérprete de Libras direciona isto para a criança. Ele é o apoio, mas é o professor que faz o pedagógico”.

Em relação ao ponto de vista da SMED/BH, sobre as políticas públicas de educação inclusiva para surdos, a professora ressalta que não há um projeto específico. Eles fizeram levantamento das ações para verificar quais foram os avanços e os desafios do trabalho desenvolvido até então.

Na área da surdez, ela acredita que precisa melhorar muito e, uma das questões apontadas, refere-se à aprendizagem dos alunos surdos, pois, ainda

não há um parâmetro do que o aluno surdo detém de conhecimento. Diante desta realidade, entende-se que é necessário investir na formação dos professores.

Percebemos que somos frágeis! Qualquer Sistema, seja município ou Estado, fica frágil, porque isto é tão novo (referindo-se à educação inclusiva para surdos)! Há tanto tempo, tínhamos apenas as escolas especiais! É muito difícil... Vamos para fóruns e eventos onde encontramos a comunidade surda e eles se fecham totalmente... A concepção deles é outra... Eles vão trabalhar o português com as crianças surdas quando elas têm 10 a 11 anos de idade. Somente depois que eles aprendem a Libras. [...] temos que melhorar muito o nosso atendimento, do ponto de vista da libras, mas temos que trabalhar o ensino da língua portuguesa, não é? [...]. Não podemos ficar com um mundo fechado. Há de se pensar nesta abertura do que a gente vai fazer. Temos que pensar no ponto de vista da política de inclusão. Precisamos dialogar mais para melhorar nosso trabalho. Precisamos avançar mais na qualificação da sala de aula. Nós entendemos que o surdo tem que está na escola, mas tem que ter acessibilidade. Precisamos estabelecer metas para cada tipo de deficiência. Precisamos fazer um fórum com estes professores e provocar um pouco mais o trabalho que tem sido realizado hoje. Nós fizemos uma avaliação final e assustamos com os resultados: Há alunos surdos que são, constantemente, retidos na escola. Eles poderiam estar mais autônomos... [...] estamos na posição de provocar mais mudanças. Já começamos fazer uma formação na semana passada (agosto 2013) com os professores do AEE, considerando um pouco mais essa crítica (do que estamos oferecendo) e agora vamos partir para as escolas. Tivemos, também, esta conversa com a equipe de apoio que faz o acompanhamento direto com as turmas de surdos. É preciso que todos estejam envolvidos para fazer algo que diferencie para não ficar “chovendo no molhado”.

Em relação à participação da comunidade surda nas discussões sobre as políticas de educação para surdos, a professora do Núcleo de Inclusão informou que eles utilizam os momentos de capacitação (cursos de Libras) para dialogar com as pessoas surdas e promover discussões pertinentes.

Convidam pessoas que fazem parte da comunidade surda para ministrar palestras, tais como intérpretes de Libras, instrutores surdos e pesquisadores na área da surdez. Ela acredita que esta parceria é favorável, pois tem “muitas coisas truncadas”.

Muitos alunos estão em níveis diferenciados na sala de aula. Muitos professores ainda não trabalham de forma efetiva e, os meninos (refere-se aos surdos), vão ficando aquém. Na hora da avaliação, tudo fica com a letra E (refere-se ao resultado insatisfatório que é registrado pela letra E). O aluno não dá conta disso... Não dá conta daquilo... E, às vezes, fica entre dois a três anos em uma turma de

surdos. Ele está na escola, mas não evolui... Então, temos que saber o que não damos conta (em relação à apropriação da Libras e da língua portuguesa). [...] Precisamos qualificar o que é feito. Não podemos pensar que a inclusão é só social. Ela tem sido pedagógica sim... [...] mas, quando fazemos a avaliação, os resultados ainda são mínimos, diante do tanto que se oferece em termo de materialidade.

Ao perguntar sobre os desafios pedagógicos encontrados no processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, a professora do Núcleo de Inclusão relatou que, para a gestão e para as escolas municipais, os maiores desafios que se destacam são:

- Possibilitar a aquisição da língua brasileira de sinais, muitas vezes, na idade de alfabetização;
- Possibilitar a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.
- Oferecer a formação de professores e educadores por meio do curso de Libras;
- Oferecer supervisão do AEE para todos os alunos surdos, a partir dos 03 anos de idade;
- Melhorar a gestão e acompanhamento da contratação e avaliação do trabalho dos instrutores de Libras e intérpretes de Libras, no contexto da escola e dos AEE.

Outro grande desafio é buscar parcerias com a família. Ela é chamada para acompanhar o processo de escolarização do (a) filho (a) com deficiência. Mas, em alguns casos, há situações complexas, conforme apontado pela professora do Núcleo de inclusão:

Se as famílias forem mais envolvidas, eu acho que conseguiremos mais mudanças. Não estou delegando a responsabilidade para a família, mas, às vezes, temos dificuldades de avaliar a criança, pois, há casos que a família não quer que trabalhe Libras com a criança surda e esta criança fica utilizando uma comunicação mais caseira e limitada. Elas precisam da Libras, precisam ampliar este universo...

E ainda, de acordo com o depoimento da professora, há momentos que as famílias chegam à escola sem ter um diagnóstico do filho (a) indicando a deficiência.

A equipe de apoio acolhe esta família e encaminha para o Programa de Saúde na Escola/PSE (toda escola tem um monitor do PSE). O PSE faz uma interlocução rápida com a saúde, encaminhando a criança para posto de saúde que, consecutivamente, agendará os exames de audição, visão, entre outros que se fizer necessário.

Diante do exposto, é possível verificar que a SMED/BH segue, principalmente, os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por meio das informações dadas pela professora do Núcleo de inclusão, é possível inferir que são diversas as ações implementadas pela SMED/BH, visando atender às necessidades educacionais dos alunos surdos.

São ofertados instrutores de Libras ou intérpretes de Libras, Atendimento Educacionais Especiais, visando um atendimento mais individualizado para o aluno surdo, propostas de ensino da Libras e em Libras e ensino da língua portuguesa como segunda língua, capacitação de professores, entre outros recursos.

No entanto, ao mesmo tempo, todo esforço e até mesmo toda boa vontade de muitos profissionais, não têm sido suficiente para atender a educação escolar destes alunos. No final, os resultados não são tão favoráveis para muitos alunos surdos incluídos nas escolas comuns.

As nuances e complexidades que perpassam a educação dos surdos ultrapassam a oferta da educação especial. Esta é uma das questões que gera grandes impasses no processo educacional das pessoas surdas, pois, sabe-se, conforme as teorias apresentadas neste estudo, que a educação escolar das pessoas surdas, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não se limita nas ofertas dos atendimentos educacionais especializados e outros recursos.

Nas demandas básicas do processo educacional destas pessoas, estão inseridos os aspectos linguísticos, culturais e de identidade. E, conforme visto nos relatos, a educação das crianças surdas, no município de Belo Horizonte, ainda estão distante de conseguir atender estas demandas. Vale ressaltar que, neste momento, não há intenção de julgar o trabalho ofertado pelo município. Ao contrário, pode-se dizer que há grandes investimentos financeiros e de recursos humanos visando favorecer a educação destes alunos.

No entanto, tendo como referência o ponto de vista da comunidade das pessoas surdas, as perspectivas educacionais ofertadas pela SMED/BH, ainda são contrárias do que se espera na educação escolar destas crianças.

Verifica-se que, a proposta educacional ofertada pela SMED/BH, baseia-se na “raiz” da educação especial e, ao mesmo tempo, se mistura com a educação escolar das crianças ouvintes, seguindo a estrutura educacional comum a todos, atendendo os anseios propostos pela Política de Educação Inclusiva.

Nesta dinâmica, apesar do sentimento de inclusão que muitos profissionais desenvolveram, apresentando um “olhar” mais apurado para a aceitação e respeito ao aluno surdo e à Libras, sabe-se que as formas de ensinar, de se comunicar e de ser, vão se entrelaçando (surdos e ouvintes) e, esta mistura, provoca o sensação de esvaziamento das possibilidades de ofertar um ensino de qualidade à estes alunos, situação que causa o sentimento de “ficar chovendo no molhado”.

A realidade investigada sobre o processo de escolarização das crianças surdas nos permite verificar o quanto é complexa a situação destes alunos.

Primeiramente, foi apresentado o ponto de vista das instâncias governamentais que indicaram como têm sido a oferta da educação escolar das crianças surdas.

Para melhor compreensão deste processo, apresentar-se-á no próximo item, o depoimento dos instrutores de Libras, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e outras pessoas surdas envolvidas na educação dos surdos.

Considerando o contexto histórico da educação dos surdos, pode-se imaginar que, a maioria destes instrutores de Libras vivenciaram histórias educacionais conflituosas e cheias de imposições.

7.3.3 O que se faz: Depoimento dos instrutores de Libras que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Retomando algumas informações ditas anteriormente, no ano de 2013, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), foram designados 18 instrutores de Libras, sendo que 03 destes atuam em duas escolas. Estes profissionais atuam em vinte e uma escolas da rede, Alguns atuam nas salas de aulas das UMEIs e outros nas salas de AEE e ainda, alguns atuam em duas escolas distintas.

Em relação ao número de alunos surdos, vale ressaltar que há uma diferença entre os dados recebidos pelo Núcleo de Inclusão e dados indicados pelas escolas.

Talvez esta diferença equivale à uma situação comum entre as escolas visitadas, pois, foi possível identificar que alguns alunos que estão matriculados no 2º ciclo, por não apresentar rendimento satisfatório, são alocados nas salas dos alunos matriculados no 1º ciclo.

Em relação aos alunos da educação infantil, de acordo com os dados informados pela SMED/BH, no ano de 2013, foram matriculados 38 alunos surdos nas UMEIs¹⁸¹.

Em algumas escolas, foram identificados que há alunos surdos e deficientes auditivos que não têm o instrutor de Libras. Nestes casos, geralmente, os alunos utilizam a linguagem oral como forma de comunicação. Alguns se comunicam razoavelmente bem, enquanto outros apresentam uma comunicação precária e ineficaz. Este fato contradiz com o que foi dito pela professora do núcleo de inclusão da SMED/BH: “todos os alunos surdos, matriculados têm acesso ao instrutor de Libras ou intérprete de Libras”. Talvez devido a muitas famílias não aceitarem que seus filhos recebam o ensino da Libras, ou, talvez, porque este tipo de serviço não tenha sido, ainda, ofertado.

De acordo com o depoimento dos profissionais destas escolas, algumas famílias proíbem que seus filhos (as) surdos (as) aprendam a Libras.

¹⁸¹ Não será apresentado o número total de alunos matriculados nos Atendimento Educacionais Especiais, por não considerar relevante para compor os resultados que serão apresentados nesta pesquisa.

Outros casos foram justificados devido ao bom desenvolvimento da linguagem oral: “O aluno que consegue falar não necessita de aprender Libras”. Identificou-se, também, que algumas escolas, ao invés de ter o instrutor de Libras, têm o intérprete de Libras na sala de aula, confirmando o que foi dito pela SMED/BH: o aluno surdo tem acesso ao instrutor de Libras, ou ao intérprete de Libras.

Abaixo é possível verificar os dados gerais das entrevistas que foram realizadas.

Tabela - 03 Dados gerais das entrevistas que foram realizadas

Número de escolas entrevistadas da rede municipal de BH	22 escolas
Número de alunos surdos matriculados no 1º ciclo do ensino fundamental (de acordo com informações da SMED/BH).	25 alunos
Número de alunos surdos matriculados na educação infantil (UMEIs).	38 alunos
Número de instrutores de Libras da Rede Municipal de BH *03 destes trabalham em duas escolas (totalizando 21 instrutores)	18 instrutores*
Número de instrutores de Libras do CAS/ BH	04 instrutores
Número de professores surdos que atuam na educação em diversos locais.	03 professores
Representante da FENEIS (Diretoria regional de BH)	01 professor
Representante da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais	01 Analista da educação
Representante da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	01 professora
Outros: professores ouvintes dos alunos surdos (sala de aula e AEE)	04 professores
TOTAL DE ENTREVISTADOS	32 PESSOAS

Fonte: Elaborado pela autora.

As escolas da rede municipal de Belo Horizonte estão distribuídas em 09 regionais. Apresentar-se-á, a seguir, um quadro contendo as regionais, identificadas por números e a distribuição das escolas que não serão apresentadas pelos seus respectivos nomes. Optou-se, carinhosamente, por identificá-las através de nomes de flores.

Tabela 04 - Indicador das escolas da rede municipal de BH e respectivas regionais.

Regional	Escola	Instrutor (a)	Alunos surdos atendidos no AEE	Nº de surdos na sala de aula (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)	Observações
01	Amarilis	Paloma	-----	01 aluno na UMEI	A instrutora atua em outra escola.
	Begónia	Luis	-----	01 aluno no 1º ciclo	O instrutor atua em outra escola.
	Copo de Leite	Débora Luis	Alunos surdos atendidos no AEE	-----	No AEE são atendidos crianças de 07 a 14 anos de idade que estudam em outras escolas. Há dois instrutores de Libras. Um atua no turno da manhã e outro no turno da tarde.
	Cravo Branco	Paloma	-----	07 alunos no 1º ciclo.	Nesta escola tem alunos surdos no 1º ciclo (07 crianças) que ainda não estão alfabetizados e alunos surdos do 2º ciclo (06 crianças) que estão em processo de alfabetização. As crianças têm entre 07 a 11 anos de idade que ficam alocados na mesma sala, com duas professoras, uma instrutora de Libras e um auxiliar de apoio que acompanha uma criança surda com limitações locomotora.
	Girassol	Sem instrutor	Alunos surdos atendidos no AEE	01 aluno no 1º ciclo.	Nesta escola tem um aluno com deficiência auditiva que utiliza aparelho amplificador sonoro- AAS. É acompanhado por uma auxiliar de apoio. Não tem instrutor porque “o aluno sabe falar e ele ouve um pouco com o aparelho”. Na escola tem AEE e o aluno não frequenta.
	Hortênsia	Sem instrutor	-----	01 aluno no 1º ciclo.	Nesta escola tem um aluno com deficiência auditiva. “Ele não sabe falar e não tem Libras porque a família não autoriza que a escola ofereça a Libras”. Não é alfabetizado.

Regional	Escola	Instrutor (a)	Alunos surdos atendidos no AEE	Nº de surdos na sala de aula (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)	Observações
02	Violeta	Sem instrutor com TILS	-----	02 alunos no 1º ciclo	As duas crianças têm intérpretes de Libras. No entanto, apenas uma sabe um pouco de Libras. A outra criança não tem Libras e não se comunica pela linguagem oral. Ela não é alfabetizada e “a família tem resistência em deixá-la aprender Libras”.
	Jasmim	Júlio	-----	01 aluno na UMEI	Nesta escola tem uma criança com 06 anos de idade na educação infantil (UMEI)
03	Íris	Regina	Alunos surdos atendidos no AEE	01 aluno no 1º ciclo.	Nesta escola tem um aluno do 1º ciclo com surdocegueira. Não tem intérprete de Libras ou instrutor de Libras. Ele é acompanhado pela auxiliar de apoio. O aluno vai para o AEE, mas não tem atividades com a instrutora de Libras, pois, “a família não aceita que ele aprenda Libras.” Na escola a instrutora de Libras atende 03 alunos surdos, porém de outros ciclos. Por este motivo não será contabilizado.
	Dália	Gabriela	-----	01 aluno no 1º ciclo.	Nesta escola tem uma criança surda com 10 anos de idade. Não está alfabetizada, mas “frequenta o 3º ano do 1º ciclo. Ela não fala e não usa Libras, apesar de ter o instrutor de Libras na escola”.
	Gardênia	Valéria	-----	-----	Nesta escola há somente adultos surdos que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Portanto, os alunos não serão contabilizados.
	Tulipas	Luciana	-----	01 aluno na UMEI	Nesta escola tem uma criança com 05 anos de idade na educação infantil (UMEI).

Regional	Escola	Instrutor (a)	Alunos surdos atendidos no AEE	Nº de surdos na sala de aula (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)	Observações
04	Margarida	Jorge	-----	01aluno na UMEI	Nesta escola tem uma criança com 04 anos de idade que se comunica em Libras.
	Rosa	Marcela	-----	01 aluno na UMEI	Nesta escola tem uma criança com 03 anos de idade que está começando a adquirir a Libras.
05	Angélica	Sem instrutor	-----	Não tem aluno surdo	De acordo com as informações, o aluno saiu da escola. Pediu transferência para uma escola especial.
	Antúrio	Joaquim Ana	-----	09 alunos no 1º ciclo	Nesta escola têm três salas de aulas com apenas alunos surdos. São 09 alunos no 1º ciclo, 13 alunos no 2º ciclo e, no 3º ciclo, são 11 alunos. Há dois instrutores de Libras.
	Orquídea	Vicente	Alunos surdos atendidos no AEE	-----	Realiza atendimentos no AEE. São atendidos 04 alunos com idade entre 04 a 16 anos.
	Lírio	Natália	-----	01 aluno – UMEI	Nesta escola tem uma criança com 05 anos de idade na educação infantil (UMEI).
06	Jacinto	Amanda Antônia	-----	07 alunos no 1º ciclo 06 alunos no 2º ciclo	Nesta escola tem duas turmas de alunos surdos: 1º ciclo, com 07 crianças que ainda não estão alfabetizados e alunos surdos do 2º ciclo com 06 crianças que estão em processo de alfabetização.
07	Chuva de Prata	Sem instrutor	-----	01 aluno no 1º ciclo	Nesta escola tem um aluno no 1º ciclo, com 07 anos de idade. Ele se comunica pela linguagem oral e não necessita de Libras.

Regional	Escola	Instrutor (a)	Alunos surdos atendidos no AEE	Nº de surdos na sala de aula (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)	Observações
08	Gloriosa	Débora	-----	01 aluno no 1º ciclo	Nesta escola tem um aluno no 1º ciclo, com 07 anos de idade. Ele se comunica pela linguagem oral e não necessita de Libras.
	Coroa Imperial	Bárbara	-----	05 alunos no 1º ciclo	De acordo com as informações recebidas, a organização da turma de alunos surdos, nesta escola, acontece de forma flexível. Há uma sala composta de alunos surdos que ficam misturados (1º e 2º ciclo – total de 09 alunos). Dentro da sala as atividades são distribuídas de acordo com a evolução de cada um. Há alunos que estão em processo de alfabetização e outros não.
09	Girassol	Tatiana	Alunos surdos atendidos no AEE	-----	Realiza atendimentos no AEE. São atendidos 02 alunos com idade entre 08 e 09 anos de idade.
Total	23 escolas	18 instrutores de Libras¹⁸²	-----	06 alunos surdos nas UMEIs 37 alunos surdos no 1º ciclo do ensino fundamental ¹⁸³ .	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁸² 03 instrutores de Libras atuam em mais de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, trabalhando em dois turnos.

¹⁸³ Os números apresentados se diferem das informações da SMED/BH. Muitas escolas informaram o número total de alunos, sem considerar o ciclo que o aluno estava matriculado. Em outras situações, o aluno ainda não havia se cadastrado como pessoa surda. Houve casos que as escolas informaram números aproximados de alunos surdos, porém sem apresentar uma confirmação exata.

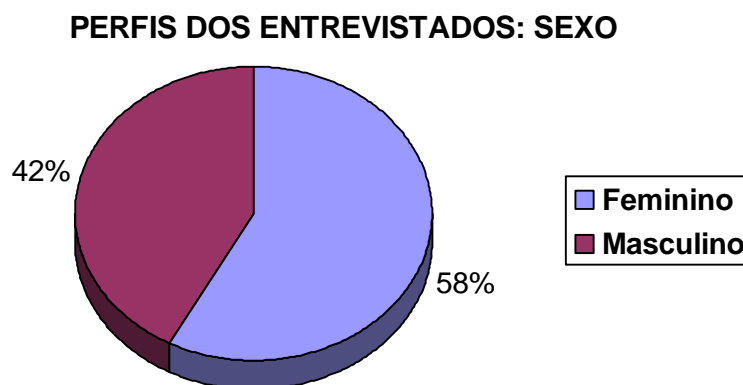
A seguir, apresentarei partes dos depoimentos dos (as) instrutores (as) de Libras que foram indicados no quadro acima. Serão indicadas algumas informações sobre o contexto histórico da vida destes sujeitos. Vale ressaltar que todos os nomes dos instrutores são fictícios. As entrevistas foram feitas em Libras e traduzidas para a Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que, na comunidade surda, é comum que as pessoas surdas se apresentem contando detalhes sobre sua identidade. Isto significa que, se for apresentado detalhes destas entrevistas, corre-se o risco de expor o entrevistado.

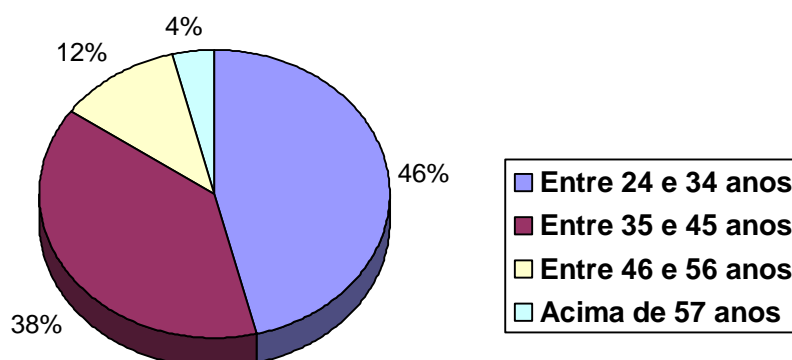
Considerando que o número de pessoas entrevistadas é reduzido, procurar-se-á, então, não divulgar os dados pessoais: tipo de formação, idade, tipo de linguagem utilizada, entre outros, de forma individualizada e sim coletivamente.

Assim sendo, apresentarei, a seguir, os dados gerais das pessoas surdas entrevistadas, possibilitando que, ao mesmo tempo, tenhamos as informações necessárias, porém, preservando a identidade dos entrevistados.

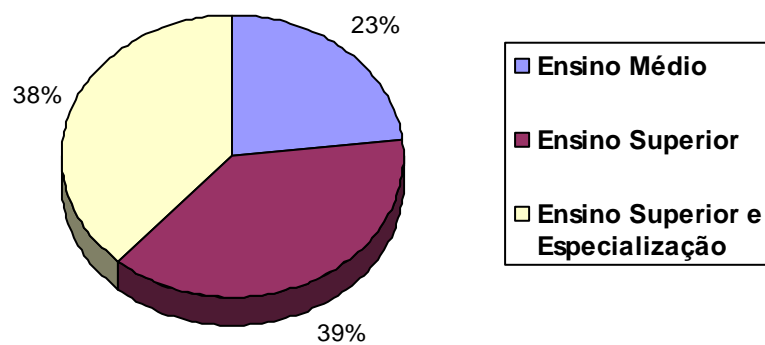
Gráfico 04 - Perfis dos entrevistados: Sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 05 - Perfis dos entrevistados: Idade**PERFIS DOS ENTREVISTADOS: IDADE**

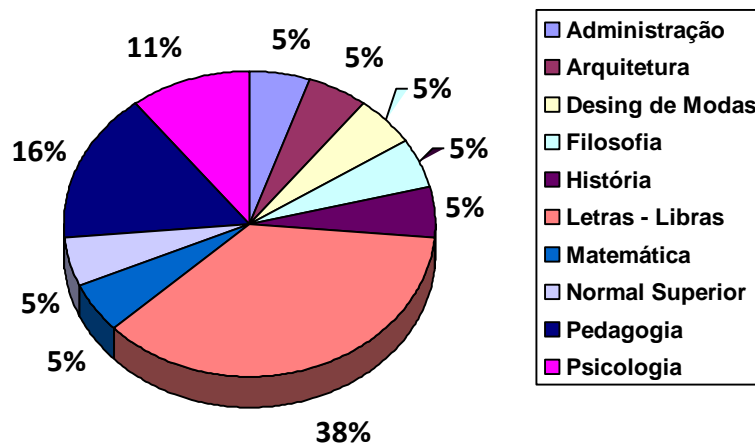
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 06 - Perfis dos entrevistados: Formação**PERFIS DOS ENTREVISTADOS: FORMAÇÃO**

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 07 - Perfis dos entrevistados: Tipos de formação Superior

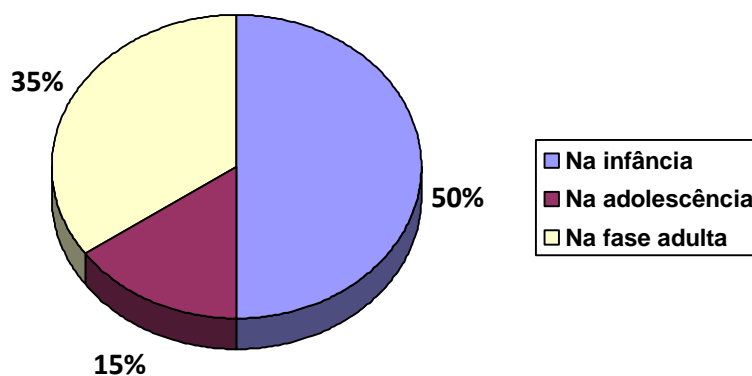
PERFIS DOS ENTREVISTADOS: TIPOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 08 - Perfis dos entrevistados: Período de aquisição da Libras

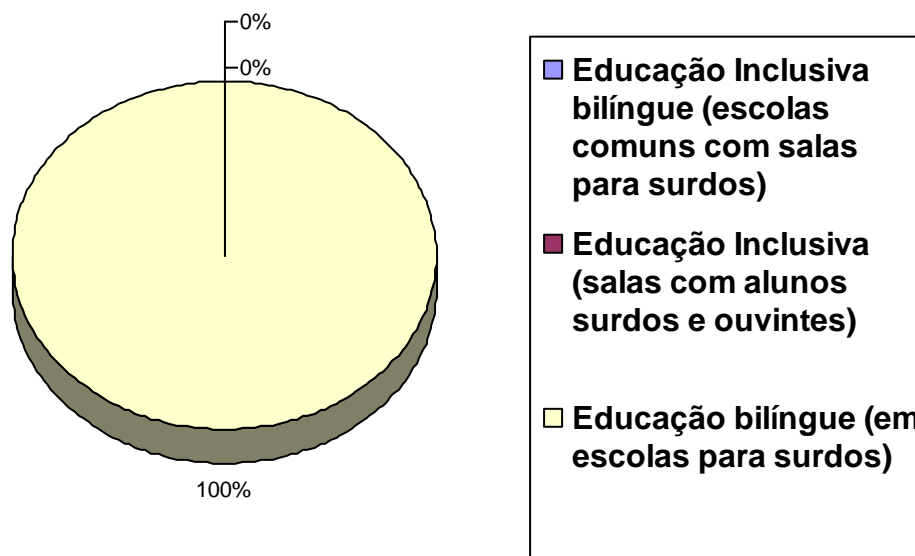
PERFIS DOS ENTREVISTADOS: PERÍODO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 09 - Perfis dos entrevistados: Tipo de educação escolar que almeja para as crianças surdas.

PERFIS DOS ENTREVISTADOS: TIPO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE ALMEJA PARA AS CRIANÇAS SURDAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Instrutora de Libras: Paloma

Paloma nasceu surda e está com 26 anos de idade. Tem formação superior e especialização em Libras. Atua, há 03 meses, como instrutora de Libras na SMED/BH. Aprendeu Libras tardiamente com, aproximadamente, 21 anos de idade.

Em relação à sua trajetória, Paloma relata que a mãe ficou desesperada ao saber que sua filha era surda. Seguindo as orientações médicas e fonoaudiológicas, a mãe decidiu que sua filha não iria aprender a Libras.

Com inúmeras sessões de fonoaudiologia, Paloma desenvolveu a linguagem oral e estudou em uma escola comum de ensino.

Minha mãe queria oferecer uma educação de qualidade e decidiu que eu iria estudar em uma escola particular. Minha Mãe achou melhor eu não aprender a Libras. Para ela, se eu aprendesse a Libras, não iria aprender a falar. Então, sempre estudei em escolas de pessoas ouvintes. Quando eu estava no curso superior, no 5º período, entrou

um aluno surdo para estudar em minha sala e ele tinha um intérprete de Libras. No começo eu estranhei e logo disse que não queria utilizar os serviços do intérprete de Libras. Aos poucos fui me interessando pela Libras e, aos 21 anos de idade, aprendi a me comunicar com a Libras, ou seja, hoje estou com 26 anos, então meu tempo de libras ainda é pouco (PALOMA).

Ao perguntar o que mudou depois que ela aprendeu a Libras e o que isto refletiu em sua vida, ela relata:

Nossa! Como foi interessante! Com a Libras a comunicação flui muito rápido... Com o português é limitado, é lento. Não dá para conhecer todos os nomes e as palavras das coisas. Com a Libras acontece de forma diferente. Tenho melhor entendimento. É muito melhor! Meu desenvolvimento fluiu muito mais! (PALOMA).

Sobre as políticas públicas de educação inclusiva, a instrutora de Libras considera que, uma sala de aula que tem alunos ouvintes e apenas uma criança surda, não pode ser favorável para seu desenvolvimento, pois, normalmente, a criança se esforça para fazer a leitura labial, mas, geralmente, perde informações, situação que pode causar um atraso no desenvolvimento cognitivo da criança.

No caso de alunos surdos que estudam por meio da presença de um intérprete de Libras, ela relata que a situação melhora um pouco, mas, mesmo assim, considera que as informações são parcialmente repassadas. Há poucas interações entre surdos e ouvintes. Há certo distanciamento. “Os colegas ouvintes não têm uma boa compreensão sobre as questões da surdez, e o aluno surdo fica isolado”.

Para ela, o melhor seria ter uma sala só para surdos, considerando que, nesta sala, seria possível garantir melhor interação uns com os outros. “A comunicação flui e a aprendizagem também”. Então, ela questiona: “Será que estes surdos sabem ler e escrever? Ele pode até estudar na escola de ouvintes, mas é complexo”.

E ainda relata que, nesta escola (Escola Cravo Branco), a professora utiliza Libras, tem boa afetividade com as crianças surdas e ensina a língua portuguesa, mas com restrições, considerando que os alunos, com idade entre 07 a 11 anos, ainda não estão alfabetizados, apesar de a professora ter um pouco de experiência com alunos surdos e conversar em Libras.

Se a professora já têm experiências com a educação dos surdos, é mais fácil, mas, a maioria não tem. Aí fica muito difícil... Então, é importante entender a diferença de metodologia de ensino para surdos. Mas, infelizmente, a maioria dos professores não sabe como ensinar o português para os surdos. Há, até mesmo, certo descaso com a situação. Quando a professora fala uma palavrinha, como por exemplo: LAVAR, o aluno surdo entende NADAR. Ele troca o fonema... Não consegue entender. São muitos fonemas parecidos. Qualquer atividade fica limitada (PALOMA).

Apesar das dificuldades, a instrutora considera que ter um instrutor de Libras na escola é um grande avanço, pois, este profissional gosta de trabalhar com crianças surdas e as crianças se identificam com ele. “A criança surda tem grande afinidade com o adulto surdo, pois sente mais afeto... Agora, quando um professor é ouvinte e, ainda não sabe se comunicar com este aluno, a criança se sente isolada”.

Paloma, que também trabalha em uma UMEI (Escola Amarilis), apresenta outra realidade, bem diferente da escola anterior. Nesta escola, ela acompanha uma aluna surda de 04 anos de idade. Sua função é proporcionar o ensino da Libras para a criança surda e, para tal, permanece na sala de aula e acompanha todas as atividades propostas.

Quando a professora está ensinando alguma coisa aos alunos ouvintes, eu aguardo. No final da atividade, a professora diz o que ensinou e sugere que eu, em momento oportuno, repasse para a criança surda. Então dá para entender o quanto a criança perde informações... Não é possível passar tudo. Perde muito... Quando a professora conta uma história para as crianças ouvintes, vou fazendo outras atividades com a criança surda... Ela vai colorir ou brincar com algum brinquedo. No final da aula a professora me avisa qual história contou e pede para, depois, eu passar para a criança surda. Nos momentos de brincadeiras, acontece isto também... A criança surda tem dificuldade de brincar porque não tem muito como interagir com as demais... Não há muita comunicação... Não entende as regras das brincadeiras, não entende as músicas... Não tenho como passar para ela... Também sou surda e não sei dizer tudo que a professora está verbalizando. São muitas falhas. Quando a professora desenvolve atividades simples, a criança surda acompanha... É possível fazer junto com as demais... Mas, quando são atividades complexas, a criança surda sempre perde informações. Perde-se tempo... A gente não tem uma solução... A professora repassa e eu tento resumir o que ela fala... Explico uma palavra ou uma situação, mas não dá para saber a informação toda. Também não acompanho tudo que ela fala. Perde-se muito...(PALOMA).

Sobre o tipo de educação que almeja para as crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ela relata que não

sabe dizer muito sobre a educação dos surdos, pois, tem pouco tempo que está na área. Tem buscado muitas informações e quer ampliar seus conhecimentos. Mas tem plena certeza de uma coisa:

As crianças surdas precisam ter acesso a Libras como primeira língua. Somente depois deveriam aprender a língua portuguesa. A Libras é muito importante para os surdos, pois, ela favorece no desenvolvimento da criança. É importante que o professor tenha Libras para ensinar com maior desenvoltura (PALOMA).

De acordo com o depoimento supracitado, verifica-se que a presença do instrutor de Libras, na sala de aula, ainda tem sido pouco compreendida. Os profissionais da educação e, até mesmo alguns instrutores de Libras, não compreendem a real função deste profissional.

As informações, tanto pedagógica, quanto sociais, ficam à mercê das habilidades do instrutor de Libras de conseguir, ou não, “captar a fala das professoras. Cabe a ele, muitas das vezes, por meio das habilidades que têm para fazer a leitura dos lábios, mediar a comunicação entre professor e aluno surdo.

Desta forma, busca-se passar para as crianças as informações mais significativas. Para fazer o repasse ele se coloca em uma condição um tanto desconfortável: mediar a comunicação entre a criança surda e demais ouvintes, sendo que, ele mesmo, por ser uma pessoa surda, também perde muitas informações.

Doravante, será possível perceber que os demais depoimentos, também, apresentam esta realidade. Ela se repete em quase todas as atividades que são desenvolvidas pelos instrutores de Libras, conforme será apresentado nas demais entrevistas.

Instrutor de Libras: Luís

Luís nasceu surdo. Tem, aproximadamente, 32 anos de idade¹⁸⁴. Está em processo de formação superior. Atua, há um ano como instrutor de Libras na SMED/BH.

184

Não tenho a informação exata da idade deste instrutor de Libras.

Em relação à sua trajetória, Luís disse que os pais identificaram a surdez quando ele ainda era bebê. No início, seus pais se assustaram, mas, depois, aceitaram bem a situação. Eles moravam em uma cidade do interior. Preocupados com a educação do filho, seus pais decidiram mudar para Belo Horizonte. Aos dois anos de idade, Luís foi estudar em uma escola especial para surdos. Aprendeu a Libras, precocemente, e se adaptou bem convivendo com outros surdos. Permaneceu nesta escola até finalizar o ensino fundamental. No ensino médio foi para uma escola inclusiva, contando com o trabalho do intérprete de Libras.

Sobre as organizações das políticas públicas de educação inclusiva para surdos, Luís acredita que é possível que uma criança surda estude junto com outros alunos ouvintes, desde que ela apresente uma perda auditiva leve e tenha boa habilidade para fazer a leitura labial.

Mas, para ele, a realidade educacional tem sido outra, considerando que ainda é comum encontrar surdos, nas escolas inclusivas, que não oferecem boas condições de comunicação às pessoas surdas.

Estes alunos permanecem em salas de aula com alunos ouvintes e sem o devido apoio. Nestes casos, os alunos se sentem isolados, sem saber ler ou escrever o português e sem se comunicar em Libras ou pela linguagem oral. Ele explica que tem vivenciando esta situação, conforme será apresentado abaixo.

Luís atua em duas escolas (Escola Begônia e Copo de Leite). A primeira trabalha com um aluno que tem 13 anos de idade e frequenta uma sala do 5º ano e, na segunda escola ele trabalha na sala de AEE.

Na primeira escola ele ensina a Libras e, também o português, pois, o aluno surdo ainda não está alfabetizado e tem muitas dificuldades.

Ao questioná-lo sobre sua atuação, considerando que esta função não é de um instrutor de Libras, Luís relata que o problema é mais complexo, pois, o aluno sempre pergunta como se escreve uma determinada palavra.

Na sala de aula, o professor mostra os conteúdos que serão trabalhados e, então ele tenta fazer adaptações para que o aluno surdo consiga ter acesso pelo menos, de alguma coisa.

E ainda, Luis relata que este aluno sabe Libras e, anteriormente, já teve um intérprete, mas, como ele não apresentava bons resultados, não progredia

e se sentia isolado, a escola achou que a presença do intérprete não era tão importante quanto a presença de um instrutor de Libras.

No projeto da escola, eles queriam uma pessoa surda igual a ele, por causa da identidade surda. Ele não tinha amigos e ficava sentado, sozinho. Nas brincadeiras ficava isolado. Agora, com minha presença, foi possível acontecer trocas e ele aprendeu melhor a Libras e deu mais liberdade para ele. Acredito que hoje ele se sente mais feliz (LUÍS).

Então, a escola definiu substituir o intérprete de Libras pelo Instrutor surdo, considerando que o aluno teria condições de acompanhar as aulas por meio da leitura dos lábios. Também acreditavam que ele tenha um bom resíduo auditivo. O aluno passou a ler os lábios dos professores.

O professor pedia para o aluno surdo olhar na boca dele e, assim, dava sua aula... Então, por várias vezes, falei com o professor: - Me desculpa, mas, ele não entende desta forma! O professor respondeu-me: - Ele sabe sim... Ele escuta um pouco... Precisa de mais esforço. Então respondi: - Mas, isto é difícil... Ele precisa acompanhar a sua fala com a Libras. Sou surdo e, também, acompanho pela Libras, que é visualmente. Mas, o professor persistiu em dizer que o aluno escuta também a voz (LUÍS).

Em relação à aprendizagem deste aluno, de acordo com o depoimento do instrutor, ele apresenta muitas dificuldades. Sua educação escolar fica sob sua responsabilidade, pois, as atividades escolares são diferenciadas dos demais e ofertadas separadamente. Uma vez por semana, o instrutor de Libras trabalha em outros espaços alternativos como, por exemplo, a sala de informática.

O aluno surdo não lê nada. Eu dou o texto para ele e peço que sinalize pra mim. Ele devolve o texto e diz que não sabe ler nada. Ele me pediu desculpas e se justificou: "- Eu não entendi nada porque o professor não ensinou nada, não tinha comunicação. Só os ouvintes aprendem e eu, surdo, não". As atividades para este aluno surdo são mais simples, com base de 1º ano do ensino fundamental. Atualmente, depois de trabalhar dois anos com ele, o aluno já melhorou em Matemática, Português, Geografia e História, mas tudo é trabalhado com a língua de sinais. Ele ficou super feliz e a diretora da escola, também elogiou (LUÍS).

Para Luís, outra questão delicada, é quando a escola inclusiva organiza uma sala somente para surdos, pois, pode acontecer um sentimento inverso ao da inclusão: a exclusão. As demais salas de ouvintes, por não conhecer a

realidade das pessoas surdas (como é a língua, a cultura e a identidade, a forma de aprender), poderão considerá-los inferiores ou criar, até mesmo, um sentimento de dó, de piedade. Ele relata que passou por esta situação:

Uma professora, conversando com um colega, disse-lhe que os alunos surdos não sabem português, não sabem conversar, não sabem comunicar nada. Então ela tinha dó... Este professor ficou nervoso e defendeu dizendo que ela estava enganada. Então, percebi a situação e complementei a fala do professor dizendo: - a pessoa surda não é digna de dó ou piedade. Eles são capazes e iguais a mim. São normais. Eu mesmo moro sozinho, sou independente, estudo e pago minha faculdade... Então a professora ficou sem graça (LUÍS).

No que se refere às propostas educacionais, Luís comenta que a educação das pessoas surdas ainda é pouco reconhecida, pois, o bem estar das pessoas ouvintes é priorizado. A base da educação dos surdos segue os princípios da educação das pessoas ouvintes. Por várias vezes, a comunidade surda busca as instâncias governamentais para dialogar, mas, eles rejeitam.

Em relação à outra escola (Copo de Leite), ele trabalha no AEE, atendendo crianças entre 04 à 14 anos de idade, estudantes do ensino fundamental. Estes atendimentos, geralmente, acontecem de forma individual, uma vez por semana. Alguns destes alunos têm frequência irregular.

Ao perguntar como seria o rendimento da aprendizagem da Libras, considerando que os atendimentos acontecem, apenas, uma vez por semana, ele relatou que o tempo é pouco, mas tenta administrar boas aulas.

Comentou, ainda, que divide este tempo ofertando o ensino da língua portuguesa, pois, muitos alunos chegam no AEE com diversas dúvidas, querendo saber os nomes das coisas. Além disso, tem outras questões relacionadas à identidade, o que gera conflitos e a necessidade de dialogar com o instrutor de Libras, considerando que ele é a referência mais próxima de identidade.

Algumas crianças reclamam que se sentem tristes e não querem mais participar das brincadeiras com as outras crianças ouvintes. Parece que o problema maior é de comunicação. As crianças ouvintes não sabem como conversar com elas e os adultos não sabem como mediar. Então, tento contornar a situação e incentivar a brincadeira, mas não adianta... Isso não é bom, faltam mais interações sociais, as trocas... Então, tento explicar para elas que, as crianças ouvintes, não sabem como fazer estas trocas e que eles precisam ajudá-las a entender como é o surdo... Mas as crianças surdas dizem que os

ouvintes provocam o tempo todo... É difícil, porque, nesta idade, elas não sabem, também, como mediar esta situação (LUÍS).

Finalizando, Luís relatou seu ponto de vista em relação à educação que almeja para as crianças surdas:

A maioria dos professores acredita que têm que ensinar a língua portuguesa para os surdos porque eles estão no Brasil. É a língua da maioria. Mas, eles precisam reconhecer a luta das pessoas surdas: o português é a segunda língua e a Libras a primeira língua. Nós, surdos, precisamos mostrar que somos iguais. Nosso corpo físico é igual. Precisamos lutar por uma educação bilíngue e mostrar que o surdo é capaz. [...] Precisamos oferecer o bilinguismo dentro de uma escola própria para as pessoas surdas. Na escola para surdos é mais fácil. Temos possibilidades de fazer trocas de comunicação e aprendizagem. Os surdos desenvolvem mais rápido. Agora, na escola de pessoas ouvintes, misturadas com as pessoas surdas, às vezes, na sala de aula o surdo tem que pedir para explicar de novo o que foi dito. Então, por exemplo, os ouvintes nem sempre têm paciência. Eu percebo isto. Na escola especial, se algum aluno pedir para repetir, por exemplo, é normal. Além disso, é bom porque os surdos terão a oportunidade de compartilhar a mesma cultura, a cultura surda (LUÍS).

O relato deste instrutor reforça uma questão que foi discutida no corpo deste trabalho: a oferta da educação inclusiva, para as crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é mais complexa do que se imagina. Basta refletir sobre algumas questões básicas:

Um surdo adulto conhece sua identidade e seus pares. Possivelmente, tem clareza dos seus limites e das possibilidades. Em situações de “ameaça”, sabe-se defender e contornar situações. Sabe dos seus direitos e seus deveres, e, assim por diante... Ao contrário, a criança surda, principalmente às que têm pais ouvintes, estão, nesta etapa da vida, vivenciando uma fase com grandes descobertas, que podem repercutir em conflitos, caso não haja espaço para elaborar estas vivências.

São muitas informações processadas em um mesmo período da vida: a descoberta da diferença, da linguagem, da busca pelo outro, que é igual e que permite encontrar a resposta do “quem eu sou”. Além destas questões, vivenciam a apresentação (ou imposição) de uma língua, totalmente sonora, que ela jamais ouviu: a Língua Portuguesa. E, geralmente, muitas destas

crianças ficam na “mira” dos pais que ainda vivenciam a esperança do filho (a) surdo (a) alcançar a tal “normalidade”.

Isto significa que a inclusão das crianças surdas nas escolas comuns, ultrapassa a oferta da Libras e da língua portuguesa, assim como é sugerido na Política de Educação Inclusiva.

O depoimento de Luís representa a permanência de uma situação difícil de ser vencida: A pessoa surda e a Libras, em muitas situações, são aceitas frente às exigências legais. Em outras ocasiões, um pouco mais avançadas, tornou-se algo aceitável, que requer tolerância... Mas, ainda não se alcançou o que se espera: o respeito pela diferença linguística e cultural.

Instrutora de Libras: Regina

Regina nasceu surda. Tem 29 anos de idade. Morava em uma cidade do interior e, até certa idade, estudou em uma escola comum de ensino. Disse que se lembra de momentos difíceis nesta escola, pois, se comunicava com muitas dificuldades. “As crianças riam de mim. Então me afastava e me isolava”.

Posteriormente, a mãe ficou conhecendo uma escola especial para surdos, em BH, onde ela foi matriculada. Nesta escola ela aprendeu a Libras, se identificou com os demais surdos e estudou até finalizar o ensino fundamental.

Depois foi para uma escola inclusiva fazer o ensino médio. Atualmente em formação superior e especialização em Libras. Trabalha em uma escola da SMED/BH (Escola Íris), atuando em uma sala de AEE.

Para ela, a educação inclusiva, para as crianças surdas, não atende de forma satisfatória, pois, percebe-se que estas crianças não são felizes. “Nem sempre os colegas ouvintes as chamam para brincar. Vivenciam certo tipo de tédio. Lembro-me de quando estudei na escola, junto com os ouvintes...”.

Regina explica que, em uma sala para surdos, as crianças interagem umas com as outras e são mais alegres... Uma sala com surdos e ouvintes, mediada por um intérprete, por exemplo, é até possível, mas as informações e interações são limitadas, pois há pouca comunicação.

E ainda, ressalta que, se a criança é a única pessoa surda na escola (e na família), a situação é mais difícil, pois, estas crianças estão na fase de aprendizagem da Libras. Na escola, as interações em Libras são restritas. No período de férias esta situação piora. A criança surda não tem contato com outras crianças surdas e os pais, também, não utilizam a Libras. Então, quando esta criança retorna para a escola, chegam sem saber quase nada da Libras. Então Regina relata:

Sempre preciso começar, novamente, a ensinar Libras para esta criança. Fico repetindo... Repetindo... Repetindo... Sou instrutora de Libras do AEE e os atendimentos acontecem, apenas, uma vez por semana, o que é muito restrito. O tempo de atendimento também não é favorável (50 minutos). Nem todas as crianças frequentam todos os atendimentos. Muitos são ausentes. Poucos têm boa frequência. O AEE não resolve o problema da inclusão das crianças surdas. Às vezes, temos que explicar às crianças surdas os conteúdos ministrados pelos professores, mas o tempo é mínimo. Então esta criança volta para sala de aula e continua com uma realidade mínima de ensino. Isto significa que o AEE não atende as necessidades dos surdos. A criança perde muito. Muitas crianças, por ter pouca ou nenhuma vivência com outros surdos, imitam as demais crianças ouvintes, fazendo movimentos labiais e emitindo sons desconexos. Elas, lamentavelmente, acham que estão se comunicando... Elas buscam imitar os ouvintes porque é a única referência que tem no dia a dia (REGINA).

Regina, assim como muitos instrutores de Libras, também reclama que a frequência dos alunos é irregular. “Eu atendo 03 alunos, mas, apenas um é frequente. Os demais faltam muito e isto prejudica o trabalho”.

Na sala de AEE, além das funções de instrutora de Libras, assim como muitos outros instrutores, Regina assume a função de ensinar alguns conteúdos para os alunos surdos e, também, a responsabilidade de mediar a comunicação entre a professora ouvinte e o aluno surdo.

A professora do AEE não tem proficiência na Libras. Então, suas aulas são feitas em linguagem oral. Os alunos tentam ler seus lábios, mas, quando não entendem, a professora pede ajuda para Regina que, também é surda e precisa ler os lábios da professora. Assim, tenta repassar para o aluno surdo, parte das informações.

Ajudo a professora de Língua Portuguesa. Ela não sabe a Libras. Às vezes, a professora tenta ensinar o conteúdo, mas o aluno surdo não compreende. Há uma limitação na comunicação deles. Então, eu tento mediar. Eu tento entender o que a professora quer falar e faço

em Libras para ele. São muitas palavras... Várias palavras, mas não é o texto todo... Eu tento resumir, busco a ideia central do que o texto quer dizer e faço em sinais. Uma palavra e seu significado... Assim, eu ajudo na comunicação dos dois. A professora explica o português, mas ela não consegue, porque, na verdade, ela ensina um monte de palavras. Eu também não consigo entender tudo que ela fala para poder sinalizar (REGINA).

Percebe-se que estes docentes, que atuam nos AEE, na maioria dos casos, não apresentam uma formação e/ou qualificação que seja satisfatória para atuar no ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Verificou-se que, nas salas de AEE, estes professores, apesar de alegar que oferecem o ensino do português como segunda língua, na verdade, ensinam esta língua na mesma lógica que se ensina a uma criança ouvinte.

A Nota Técnica da SEESP/GAB/nº 11/2010, de 07 de maio de 2010, que orienta as instituições sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado, esclarece que estas salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas comuns, deverão realizar os atendimentos de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos. Sendo assim, a oferta do ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos deveria, no mínimo, atender tal exigência.

A questão começa pela situação destas professoras, pois, a maioria, não tem proficiência da Libras e, sabe-se que ensinar a segunda língua, no caso, a língua portuguesa, é necessário que o professor tenha proficiência da língua que é utilizada pelo aluno, ou seja, a Libras. Então, somente um professor bilíngue teria a competência necessária para assumir tal função.

Verifica-se, então, que há o cumprimento das normas vigentes (em relação à oferta do ensino da língua portuguesa), mas, a forma como tem sido materializada nas escolas, não supre às necessidades educacionais das pessoas surdas. Por fim, o ensino desta língua fica, geralmente, restrito no ensino de palavras soltas, frases curtas e vocabulário básico.

Para fins de ilustração, vale apresentar o depoimento de uma professora que atua no AEE (professora ouvinte) e que trabalha com o ensino da língua portuguesa. Foi solicitado que ela explicasse um pouco como é feito o ensino da língua portuguesa para os surdos.

No AEE, primeiro o aluno surdo aprende a Libras e depois o Português. Não sei dizer, exatamente, como deve ser ensinado. Comecei a trabalhar no AEE desde o ano passado. É um trabalho, um tanto interessante, mas difícil. Estou começando o curso de Libras apenas agora. Não tenho muito conhecimento, então, conto com a ajuda da instrutora de Libras. Ela tem boa oralidade e me comunico bem com ela. Quando estou atendendo um aluno surdo, passo para ela e ela vai passando para o aluno. Ela ajuda mediar a comunicação. Procuramos direcionar o atendimento do AEE para a Libras. Não tem como ensinar muito o português. Faço assim, por exemplo: Se vou ensinar a palavra MAMÃE - a criança surda, primeiro tenta falar o som. Procuro falar devagar para ela entender. Depois peço a instrutora de Libras para fazer o sinal. Quando aparece dificuldade com a escrita ou com a compreensão da fala, chamo a instrutora para ajudar, então, ela explica... É tudo muito demorado, muito lento. Não tem como ensinar muitas coisas... (REGINA).

Para as instâncias governamentais, a educação bilíngue pode ser ofertada por meio dos atendimentos no AEE, por meio do ensino da Libras e do português. Esta professora, assim como outras que deram seus depoimentos, misturam as línguas envolvidas e, no final, as crianças surdas não aprendem nem uma língua e nem a outra. Permanece-se, então, como prioridade, a prática do ensino da linguagem oral, como foi proposto pelas filosofias da Comunicação Total e Oralismo. Mas, nos tempos atuais, diante da “permissão do uso da Libras” estão chamando esta prática de educação bilíngue.

A professora REGINA também aponta que os alunos apresentam frequência irregular. Para ela, o ideal seria ter um AEE em cada escola, considerando que muitos pais justificam que a escola é distante e o deslocamento fica mais difícil.

Em relação às políticas de inclusão, esta professora relata que o assunto merece atenção, pois, deveria ampliar algumas questões importantes como, por exemplo, a situação das orientações que os professores do AEE precisam oferecer aos demais professores das escolas onde os alunos surdos estão matriculados. Ela considera que estas orientações acontecem de forma muito esporádica.

Os contatos com estes professores são limitados, nem sempre consigo que ele me receba. Nem sempre estão disponíveis. É difícil... Então deixo a disponibilidade do atendimento ao professor, em aberto: Aquele que desejar, pode entrar em contato comigo e marcar um encontro, mas, nem sempre isso acontece. Às vezes, fazemos uma visita ao ano, às vezes conseguimos que estas visitas aconteçam a cada três meses e outras, nem acontecem (REGINA).

Em relação ao rendimento escolar dos alunos surdos que ela atende, a professora relata que, a maioria destes está no final do 1º ciclo do ensino fundamental e não apresentam conhecimentos básicos da língua portuguesa.

Em relação à formação continuada, a professora alega que os cursos oferecidos pela SMED/BH, primeiramente, visam uma formação geral, englobando todas as áreas. Depois, há ofertas de alguns cursos por área. Mas, somente agora, ela está fazendo o curso básico de Libras, pois não sabe, ainda, conversar com as pessoas surdas.

Vale ressaltar, mais uma vez, que esta professora, há um ano, trabalha com surdos, sem ter a proficiência da Libras. E, ainda, mesmo que ela inicie o curso de Libras, sua proficiência acontecerá de forma lenta e progressiva, pois, trata-se da aprendizagem de uma língua plena como qualquer outra.

Isto significa que esta professora pode demorar, aproximadamente, um a dois anos para ter uma fluência nesta língua. Enquanto isto, os alunos surdos atendidos por ela continuarão recebendo parte do proposto na educação escolar...

Instrutor de Libras: Jorge

Jorge tem 24 anos de idade e nasceu surdo. Na infância estudou em uma escola comum de ensino. Depois, sua mãe resolveu colocá-lo na escola especial para surdos (BH). Ele começou a estudar nesta escola a partir da 2ª série dos anos iniciais do ensino fundamental e ficou até finalizar o ensino fundamental. Depois iniciou o ensino médio em uma escola inclusiva, mas, não completou os estudos.

Ao perguntar o motivo pelo qual não conseguiu finalizar os estudos, ele relata que, em uma das escolas que desejava estudar, o custo era muito alto e, na outra que poderia estudar, teria que conviver com outros surdos e ele não se sente bem com esta convivência, pois prefere viver distante das pessoas surdas de Belo Horizonte (justificou que há conflitos que são provocados por fofocas...).

Atualmente Jorge trabalha na UMEI (Margarida) e acompanha uma criança surda que tem 04 anos de idade. Ele relata que não concorda quando a criança surda é obrigada a estudar junto com as crianças ouvintes e precisam

fazer a leitura labial. “Nem todas conseguem fazer a leitura dos lábios e, então, ficam atrasadas, mas, os ouvintes aprendem”. Jorge conta, um pouco, como é sua vivência profissional com a criança surda que acompanha na sala de aula:

Este aluno ficava na sala de aula sem a presença de um instrutor de Libras. A professora não conseguia estabelecer uma comunicação com ele. Fazia tentativas de comunicação por meio de desenhos, mas era restrito. Este ano comecei a trabalhar com ele. Eu ensino e ele aprende. Já melhorou muito e, apesar de ser pequeno, aprendeu a conversar em Libras. Nós dois conversamos muito, mas, com os colegas, há pouca interação, poucas brincadeiras juntos. Às vezes, ele fica mais afastado. O professor conversa pouco com ele. Geralmente, me passa alguma solicitação e pede para eu repassar para esta criança. Quando o professor conta uma história para as crianças ouvintes, por exemplo, neste momento, estou ensinando Libras para ela. Ensino vários sinais de frutas, cores, outros. Mas, perde a história que o professor está contando e, às vezes, fica curioso para saber o que está acontecendo (JORGE).

Ao perguntar por que ele não conta história para esta criança, explica que isto é muito difícil, pois, não tem como saber o que o professor está dizendo o tempo todo e a criança. Então, prefere mostrar algumas gravuras e ensinar alguns sinais. Ele relata que o aluno surdo quase não tem contato com os livrinhos infantis e também não se envolve com outras crianças em situações de brincadeiras infantis. Apesar de se esforçar para fazer um bom trabalho, sente que a criança surda é triste, pois não tem com quem conversar.

Não é a mesma coisa conversar somente comigo. Ele não tem amiguinhos da sua idade. Ele é muito inteligente, mas falta comunicação. O surdo precisa disso. O surdo é inteligente e capaz. Ele seria mais feliz se estudasse em uma escola com outros surdos (JORGE).

Apesar de não se expressar, com tanta precisão, sobre a educação dos surdos, Jorge deixa seu recado: “a inclusão desta criança fica restrita em nossa convivência: ela e eu”.

Instrutora de Libras: Marcela

Marcela nasceu surda e tem 32 anos de idade. Kursou o Ensino Médio. Sobre sua vida relata:

Sempre estudei com pessoas ouvintes e não aprendia. Sempre era reprovada e repetia novamente... Novamente... Novamente. Até que, minha mãe descobriu onde tinha uma escola especial e me colocou nela. No começo achei estranho, pois os alunos eram surdos e o professor sabia Libras. Aos poucos fui aprendendo a conversar em Libras. Estava com, mais ou menos, 17 anos de idade. Também, não sabia escrever o português. Antes, comunicava usando alguns gestos caseiros que eram utilizados no meio familiar. Aos 25 anos de idade vim para Belo Horizonte e pude aprender mais. Antes me sentia muito sozinha. Via as pessoas da minha família conversando entre eles e eu ficava nervosa porque não podia participar... Eu me sentia deprimida (MARCELA).

Marcela começou a trabalhar como instrutora de Libras, na SMED/BH, apenas há um mês. Ela acompanha uma criança surda, com três anos de idade (UMEI Rosa) e acredita que sua vivência, enquanto instrutora, ainda é pequena para contribuir com a pesquisa. Mas, seu depoimento revela informações relevantes sobre a experiência de uma criança surda na escola:

Quando cheguei, a professora disse: “- Graças a Deus que você chegou!” Então, perguntei a ela porque disse assim e ela explicou que a criança era muito difícil: ela mordida, puxava o cabelo e empurrava os colegas... Hoje, depois de um mês, a criança está calma. Parece que ela já entendeu que somos iguais... Mas, agora ela fica somente comigo. A professora não dá mais atenção. Ela fica muito sozinha. Todas as crianças ouvintes conversam umas com as outras e brincam muito... Mas ela fica ali, sem saber o que os outros estão dizendo ou brincando... Eu vejo isso e fico muito triste... Ela desenvolve lentamente... (MARCELA).

Ela comenta que iniciou o trabalho, mas, não recebeu orientações sobre sua atuação e se sente insegura para desenvolver as atividades com a aluna.

No momento, ela utiliza imagens para auxiliar a comunicação. No seu entendimento, as atividades que a criança surda executa, são repetitivas e diferentes das demais. E, ainda, Marcela relata uma situação comum que acontece na sala de aula:

A professora conta histórias para as crianças, mas, sou surda e não sei o que ela está dizendo. Vejo a professora contando e a aluna surda sorrindo, como se estivesse copiando a ação dos demais coleguinhas. Na verdade, ela também não sabe o que a professora está contando. Parece que tenta copiar o que os outros alunos estão fazendo. Então, pedi a professora para planejar o dia que for contar uma história e me avisar antes. Assim, poderei ler a história e contar para a criança surda, mas, a professora fica enrolando e não me dá nada. Então, ela volta a contar histórias, sem me avisar com antecedência. Resolvi, então, que eu mesma iria fazer meu planejamento e trabalhar com a criança surda as atividades que eu

planejasse. Atualmente, a professora não tem muito contato com esta criança. Geralmente, conversa com ela somente para corrigir e dizer o que não pode ser feito. O resto fica na minha responsabilidade. Estou assustada e me sinto triste com isto. Faltam muitas coisas (MARCELA).

Para ela, o melhor seria que as crianças surdas estudassem em uma escola com outras crianças surdas e com professores bilíngues. “Na escola inclusiva, as crianças surdas, geralmente, copiam as coisas, mas não sabem o que os professores estão dizendo”.

Verifica-se, mais uma vez, a posição dos profissionais da educação perante a presença de um profissional especializado na sala de aula. Geralmente, a presença destes profissionais causa certo “alívio”.

Automaticamente, o professor rompe com o compromisso educacional que deveria ter com estas crianças. A responsabilidade pela educação destas crianças, facilmente, é transferida para o outro profissional que está na sala de aula, seja ele instrutor de Libras, intérprete de Libras ou auxiliar de apoio.

Verifica-se, também, que a atuação do instrutor de Libras, além de restrita, é um tanto confusa. No entendimento de muitos, para ser instrutor de Libras, basta ser usuário dessa língua e repassar para o aluno surdo. Mas, sua competência profissional requer muito mais do que o conhecimento da Libras.

Sua atuação merece ser discutida, pois, na educação bilíngue, a Libras não é um conteúdo que será ensinado à criança surda. Não é um recurso pedagógico que auxilia na aprendizagem. Isto significa que é necessário estabelecer situações dialógicas e vivências linguísticas que permitam as crianças surdas adquirir a Libras, de forma prazerosa e espontânea, dentro do seu contexto cultural.

Por isso, é tão importante ter um ambiente linguístico favorável que permita propiciar interlocuções envolvendo a língua. Sem esta condição, a aquisição da Libras se esvazia, fica mecanizada, robotizada.

Vale ressaltar que, a maioria dos cursos livres, de formação de instrutores de Libras, ensinam técnicas de ensino da Libras para pessoas ouvintes. Isto significa que há necessidade de repensar, também, sobre esta lacuna na formação destes profissionais.

A seguir, apresentar-se-á o depoimento de duas instrutoras de Libras que relatam que têm dificuldades para conduzir as atividades de ensino da

Libras. O ensino da Libras, de forma pouco pedagógica, tem sido ministrada por meio de aulas, com exercícios, escritas, textos e desenhos e situações pouco contextualizadas.

Instrutora de Libras: Amanda

Amanda tem 26 anos e ficou surda quando era bebê. Estudou em uma escola especial para surdos, até finalizar o ensino fundamental. Fez o Ensino Médio em uma escola inclusiva, com sala especial para pessoas surdas.

Atualmente, trabalha em uma escola da SMED/BH (Escola Jacinto) como instrutora de Libras. Atua em uma sala de aula que tem apenas crianças surdas. Ela relata que já tentou trabalhar em outras escolas que têm alunos surdos e ouvintes estudando juntos, mas não gostou e preferiu largar.

Sobre seu trabalho atual, ela explica que ensina Libras com dificuldades, então, busca alternativas para despertar nas crianças o interesse, mas, confessa que nem sempre consegue bons resultados.

Eu faço o sinal de BONBECA e a criança surda não sabe o que é o sinal. Então eu faço B-O-N-E-C-A (utilizando o alfabeto manual). Sempre faço sinal e depois a palavra. Depois dou atividades para colorir, escrever e fazer o sinal e o alfabeto manual (AMANDA).

Na tentativa de buscar acertos, a instrutora de Libras acaba utilizando vários recursos artificiais para o ensino da Libras. Nas aulas de Libras, a instrutora relata que a professora prefere não estar junto e utiliza este momento para fazer outras coisas. Não há um planejamento sobre as aulas de Libras e, no final, ela se perde. Os alunos desta sala têm idades diferenciadas, entre 07 a 11 anos e, a maioria, ainda não sabem ler ou escrever.

Instrutora de Libras: Antônia

Antônia tem 38 anos, ficou surda quando era bebê. Estudou em uma escola especial para surdos, até finalizar o ensino fundamental. Depois, fez o Ensino Médio em uma escola inclusiva, com a presença de intérprete de

Libras. Ela trabalhou em uma UMEI, por um ano e, há dois anos, trabalha em uma escola da SMED/BH (Escola Jacinto), atuando no AEE.

Antônia relata como é sua experiência e seu ponto de vista em relação à educação escolar para surdos. E explica que, nesta escola, há salas de surdos, no turno da tarde e, no turno da manhã, há uma criança surda que estuda na sala comum, com crianças ouvintes, contando com a presença de um intérprete de Libras. Para ela, este aluno surdo fica prejudicado, porque se dispersa o tempo todo na sala de aula. “O melhor seria ter salas só com alunos surdos e um professor surdo que saiba ensinar por meio da Libras. Assim, a aprendizagem é mais rápida, não tem dispersão.” E, ainda, apresenta outro caso de um aluno que já acompanhou.

Trata-se de um aluno surdo que estudava na sala de aula junto com crianças ouvintes. Ele não sabia Libras e ela tentava ensiná-lo, mas, ele rejeitava, não queria usar a Libras. Porém, este aluno não se comunicava pela linguagem oral. Os resultados não foram favoráveis: não lia, não escrevia, não falava em Libras ou em linguagem oral. Ele foi ficando mais velho, passando de ano e saiu da escola.

Eu mostrava um desenho, por exemplo, a imagem da MAMÃE. Então, perguntava para ele o que era aquela imagem e ele começava a gritar e ficava muito agitado. Levantava a mão várias vezes e gritava muito... Parecia que ele observava as pessoas fazendo movimento com os lábios. Então, ele imitava os movimentos e não parava de gritar. Ele acreditava que estava falando alguma coisa. Negava os sinais da Libras. Com o tempo saiu da escola (ANTÔNIA).

Antônia explica que, atualmente, nesta escola, há duas turmas com alunos surdos. Porém, nas aulas de Libras, estas turmas são alocadas no mesmo espaço. Então, misturam as crianças de 08, 10 e 11 anos e isto, segundo suas informações, interfere na aprendizagem das crianças, pois, cada turma está em um nível diferente de comunicação. As aulas ficam prejudicadas e não tem como planejar uma atividade em comum. O rendimento é ruim.

Instrutora de Libras: Ana

Ana nasceu surda e utiliza Libras desde criança. Estudou em escola especial até finalizar o ensino fundamental. Fez o Ensino Médio em uma escola

inclusiva, contando com a presença de um intérprete de Libras. Tem 43 anos de idade. Tem curso de formação superior e especialização em Libras. Atua, há 03 anos, como instrutora de Libras em uma das escolas da SMED/BH (Escola Antúrio).

Em relação à educação das pessoas surdas, ela acredita que, uma escola inclusiva, com uma sala composta de alunos surdos e ouvintes é muito difícil porque a criança se dispersa facilmente. Há muitas conversas paralelas e isto prejudica a atenção destas crianças, portanto, não concorda com esta alternativa educacional.

E ainda, relata que, uma escola inclusiva, com sala especial para surdos, tendo um professor que, realmente, saiba a Libras, pode até ser positivo, porque facilita a aprendizagem dos conteúdos. Mas, a maioria dos professores são ouvintes e sabem “mais ou menos” a Libras. Então, fazem mais o bimodalismo (mistura-se o português e a Libras) e a criança surda não entende nada.

Segundo seu ponto de vista, o mesmo acontece quando, na sala de aula tem apenas um aluno surdo e a presença de um intérprete de Libras, pois, nesta fase, a criança não se adapta bem à presença deste profissional, há perdas.

Enquanto a criança surda precisa olhar para o intérprete de Libras, as crianças ouvintes estão atentas, ouvindo a fala da professora, questionando, interagindo, fazendo trocas. E a criança surda, onde ela está? Permanece ali, sentada, olhando a intérprete de Libras. Às vezes, ela perde informações e pede para a professora repetir, mas, geralmente, a professora e, até mesmo a intérprete de Libras, ignora o pedido e continua a aula. Então, a inclusão destas crianças ainda é um problema muito sério (ANA).

E, ainda, relata que o ideal seria a criança surda estudar com uma professora com proficiência na Libras e que seja surda, pois, poderá utilizar outros artifícios que são naturais e próprios das pessoas surdas como, por exemplo, usar as expressões corporais e faciais da língua e, também, a criança surda poderá se identificar mais com esta professora.

Em relação à sua experiência nesta escola, ela relata que há muitas falhas na educação das crianças surdas. Uma das questões levantadas por ela refere-se à frequência irregular das professoras que se ausentam muito e, neste caso, ela, que é a instrutora de Libras, assume a sala de aula, ou seja, as

aulas dos alunos surdos, permanentemente, sofrem uma interrupção, não havendo um planejamento pedagógico eficaz e contínuo.

Outra questão apontada por ela refere-se à escassez do ensino da língua portuguesa, pois, as crianças surdas, assim como a maioria, não sabem ler e escrever. E, o terceiro ponto levantado pela instrutora de Libras, refere-se a uma questão indicada, anteriormente, nesta pesquisa: a formação dos instrutores de Libras. Segundo o seu ponto de vista

Geralmente, o instrutor de Libras não tem formação pedagógica. Ele utiliza a Libras na sua vida pessoal, mas, não sabe como ensiná-la para a criança. Acredito que, para ensinar de verdade, ele precisaria ter uma formação pedagógica para saber ensinar a Libras, de forma natural e estimular a aprendizagem. O instrutor chega à escola e quer impor a Libras para a criança surda, ou apenas utilizá-la. Precisa ter conhecimento teórico de como ensinar certo para estas crianças. Falta uma atenção com o pedagógico (ANA).

O processo de aquisição da língua de sinais requer um atendimento mais qualificado. Há necessidade de prover um ambiente linguístico mais lúdico e culturalmente apropriado, com situações que permitam interações entre os sujeitos surdos. Desta forma, adquire-se a língua de sinais sem imposição, sem atividades repetitivas e isoladas e, com certeza, esta situação impulsionará o desenvolvimento da área cognitiva, favorecendo o progresso intelectual.

Esta abordagem tem sido apontada pelos profissionais que defendem a educação bilíngue. Fica em evidência que as escolas inclusivas não conseguem suprir a natureza linguística necessária para atender às necessidades educacionais das crianças surdas. E ainda, Ana relata que apesar destas crianças estudarem em uma sala só para surdos, vivenciam situações contrárias à inclusão:

Elas sempre reclamam que os colegas ouvintes não querem brincar juntos. Os ouvintes ficam provocando os alunos surdos. Na hora do recreio, os surdos precisam ficar distantes. Quando aproximam, acontecem as brigas, começam as piadas e provocações... Não dá muito certo, mas a prefeitura exige que seja assim... Então, fazer o que? Eles nunca reconhecem que o ideal para estas crianças é ir para escolas de surdos, até que cresçam e saibam se defender... (ANA).

Se referindo aos atendimentos que faz na sala do AEE, Ana disse que os alunos surdos de outras escolas inclusivas, que estudam nas salas com crianças ouvintes, também reclamam:

Estas crianças dizem que suas professoras estão mais preocupadas em ensinar a língua portuguesa para os ouvintes e, como não sabem ensinar para os surdos, não se preocupam, deixam eles ali, isolados, passando o tempo... Isto é muito sério, e eu não posso fazer nada, né? Por exemplo, isto acontece, até mesmo, com a gente, que já somos adultos. Às vezes, nas escolas, não há muita interação entre os instrutores de Libras e professores. Meus colegas, também falam isso: Eu, como instrutora de Libras, respeito a professora, mas, não combina...não dá certo...é muito difícil...as pessoas ouvintes não tentam conversar com a gente. Na hora dos intervalos e reuniões, geralmente, não tem interação com profissionais surdos e os ouvintes... Mas, somos adultos e resolvemos as questões, e as crianças? Elas não sabem agir assim.

Para ela, as instâncias governamentais não interessam pela opinião dos surdos. Conta que, em uma determinada época, por exemplo, a SMED/BH encaminhou um profissional para saber mais informações sobre as condições da escola inclusiva. Então, a profissional perguntou algumas coisas e ela respondeu, por exemplo, que faltava material pedagógico para atender melhor as pessoas com deficiência, entre outras coisas...

No final, Ana acha que foi apenas um levantamento de dados para pesquisa, pois, nada foi feito para melhorar a situação exposta. Ela finaliza o assunto reforçando que o ideal é uma escola para surdos, considerando que nessa é possível ter materiais apropriados que podem favorecer no processo de aprendizagem das crianças surdas, além de ter a língua e um ambiente cultural próprio para as crianças surdas.

Instrutora de Libras: Bárbara

Bárbara nasceu surda. Aos dois anos de idade foi estudar em uma escola especial para surdos. No início, a mãe não aceitava ela utilizasse a Libras. Em casa era proibido. Então, começou usar a Libras, com maior fluência, apenas aos 15 anos de idade. Estudou na escola especial até finalizar o ensino fundamental. Fez o Ensino Médio em uma escola inclusiva, contando

com a presença de um intérprete de Libras. Tem, aproximadamente, 35 anos de idade¹⁸⁵. Tem curso de formação superior e especialização.

Atua, há mais de 10 anos, como instrutora de Libras, em uma das escolas da SMED/BH (Escola Coroa Imperial). Nesta escola há uma turma composta de 09 alunos surdos, com idades diferenciadas entre 07 a 09 anos de idade. Estes alunos são acompanhados pela professora ouvinte, que tem fluência da Libras e pela instrutora de Libras.

Ficamos na mesma sala de aula. Então dividimos: Enquanto a professora fica com um grupo de alunos, trabalhando as disciplinas, fico com outro grupo ensinando Libras. Em alguns momentos, quando ela precisa, solicita meu apoio, mas ela se comunica bem com os alunos. Uma sala somente com alunos surdos e uma professora que sabe Libras. Isto é bem melhor, porque não se perde tempo. Ela ensina tudo por meio da Libras e, assim, o surdo aprende mais rápido (BÁRBARA).

Ela acredita que, geralmente, em uma sala composta por alunos ouvintes e um aluno surdo, com a presença de um intérprete de Libras, pode ocorrer prejuízos no ensino, pois, o aluno surdo fica isolado, sentado próximo ao intérprete de Libras, sem ter maior interação com a turma. Os ouvintes conversam entre si e o surdo permanece sozinho.

Ela ressalta que, a questão não é ir contra a inclusão ou contra a educação bilíngue. Explica que já vivenciou, por exemplo, uma experiência na escola inclusiva, composta de alunos surdos e ouvintes que apresentaram bons resultados. Já viu, também, o contrário: salas com apenas alunos surdos apresentarem resultados insatisfatórios.

Então, para ela, a questão envolve muitos fatores, principalmente, relacionados com o compromisso da escola e dos profissionais com a educação das crianças surdas.

Em relação às políticas públicas de inclusão, acredita que há necessidade de investir mais em cursos de qualificação para professores e instrutores de Libras.

Os instrutores de Libras têm vivências diferentes. Alguns têm cursos de formação superior e outros não. Uns sabem ensinar e outros não. Alguns surdos ensinam outras coisas ou outros conteúdos, mas não

185

Esta é sua idade aproximada, pois, não tenho a informação correta.

ensinam a Libras. Às vezes misturam tudo: o português e a Libras e os resultados são ruins. Não pode ser assim. Primeiro precisa ser ensinado a Libras e, depois, o professor de português ensina o português. Cada escola faz de um jeito. É importante ter um perfil igual para ensinar a Libras. [...] A escola precisa de um instrutor de Libras que seja profissional, mas infelizmente, a prefeitura coloca vários instrutores de Libras em várias escolas. Qualquer um chega e começa a inventar as coisas. É necessário fazer uma seleção dos instrutores. Buscar profissionais com formação. Não concordo em colocar qualquer pessoa surda, que não tenha uma formação. Alguns instrutores que estão ensinando Libras, só têm o Ensino Médio. Precisaria ter uma formação em Pedagogia, Letras-libras ou outra formação. Precisam saber ensinar, pois, alguns, vão para a sala de aula e exageram na hora de ensinar. Então, a criança não aprende nada. É preciso ter metodologia e explorar materiais adequados. As crianças surdas, também, precisam ter um modelo igual de uma pessoa surda. Então, não é só chegar e começar a fazer Libras para as crianças. É difícil e eu vejo isso... A prefeitura precisa dar o curso de instrutor para essas pessoas (BÁRBARA).

Conforme apontado pela instrutora de Libras, as questões inerentes à educação dos surdos vão além da oferta língua. Verifica-se que, geralmente, estes instrutores são designados sem a devida formação e, mesmo àqueles que têm formação, demonstram não ter uma metodologia adequada para exercer a função de forma satisfatória.

Além disto, a questão não se esgota na presença deste profissional ou na sua formação, apesar de que sua presença na vida educacional da criança surda seja um fator importante a ser considerado. Mas, conforme foi dito, é preciso que estas crianças vivenciem um ambiente linguístico que permita o desenvolvimento da linguagem.

Instrutor de Libras: Joaquim

Joaquim nasceu surdo. Aos dois anos de idade foi estudar em uma escola especial para surdos. Nesta escola era proibido usar a Libras, então, foi obrigado a aprender se comunicar por meio da linguagem oral, mas sempre apresentou dificuldades nesta área.

Em alguns momentos da vida, estudou nas escolas comuns. Fez o Ensino Médio em uma escola inclusiva, contando com a presença de um intérprete de Libras. Tem 45 anos de idade e tem curso de formação superior.

Em relação à educação das pessoas surdas, Joaquim comenta que, ter uma criança surda, em uma sala de aula com ouvintes, nem sempre os resultados são positivos. Ele relata sua própria experiência:

Era o único aluno surdo da sala, não tinha intérprete de Libras e era obrigado a fazer a leitura dos lábios dos professores. Esta situação exigia muita atenção para eu ler os lábios e, ao mesmo tempo, ter que copiar as coisas. Às vezes, os alunos ouvintes riam de mim, mas, nunca sabia o motivo. Eles jogavam bolinhas de papel e eu tentava descobrir que era, mas, eles não falavam e continuavam rindo... Neste ambiente não aprendi nada. Então voltei para a escola especial. Mas, se a sala é composta por alunos surdos e professor que sabe Libras, é diferente. É melhor, pois, aprendemos mais rápido (JOAQUIM).

Ele explica que seria necessário que os professores conversassem mais com as crianças ouvintes, orientando-as sobre a inclusão, pois, muitas vezes, as crianças surdas são vítimas de permanentes provocações nos momentos de brincadeiras e no recreio.

E, ainda, comenta que a questão da inclusão é tão séria que, ele conhece vários profissionais, que são especialistas, tem proficiência na Libras, atuam nas escolas, mas se posicionam com indiferença à estas questões. Não há compromisso com a educação.

Em relação às políticas públicas para a educação para surdos, Joaquim relata que a educação bilíngue é a melhor opção, mas precisa ser bem estruturada.

É preciso ter cuidado para o bilinguismo não ser um “modismo”, mais uma palavra bonita de se dizer. Atualmente, não há discussões entre as instâncias governamentais e pessoas surdas. Nunca chamam as pessoas surdas para dialogar e perguntar nossa opinião. Para nós, surdos, ofertar a educação dentro das escolas de surdos, é a melhor opção. Nela é possível oferecer uma educação mais qualificada, mais rápida para os surdos. Nos Estados Unidos já é assim. No Brasil ainda é tudo misturado, surdos e ouvintes. Então, a educação fica atrasada. Acredito que, no futuro, a educação na escola especial poderá melhorar muito. Mas, para o Governo, a ideia é diferente. Ele (o Governo) se afasta dos surdos. Não tem trocas com os professores surdos. Sabe-se que ele (o Governo) quer fechar as escolas de surdos. Nós, surdos, lutamos muito para permanecer com estas escolas abertas, pois, já sabemos que ter escolas para surdos é o melhor. Mas, o Governo ainda não percebeu isso. Talvez, por uma questão de economia, continuam atrasando a aprendizagem dos surdos.

Instrutora de Libras: Valéria

Valéria nasceu surda. Tem 56 anos de idade e tem curso de formação superior. Na infância, estudou em escolas comuns e sempre apresentou dificuldades, pois era a única aluna surda da sala. Com muito esforço venceu o Ensino Médio e voltou a estudar. Há 05 anos trabalha em uma das escolas da SMED/BH (Escola Gardênia), atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trabalha com uma sala de apenas pessoas surdas.

Ela aponta que a língua de sinais é a primeira língua que deverá ser ensinada à criança surda. “Se uma criança não tem a primeira língua, não aprenderá as outras coisas. Assim sendo, nesta etapa da educação é importante que a criança surda tenha acesso ao ensino por meio da Libras”.

E ainda, Valéria ressalta que a inclusão deveria acontecer somente depois do 2º ciclo do ensino fundamental, pois, quando a criança surda está no 5º, 6º ou 7º ano, ela pode ir para escola inclusiva, porque já aprendeu bem a primeira etapa da educação, mas, neste caso, a criança precisará de um intérprete de Libras e, este profissional não resolverá todos os problemas da educação, mas permitirá o acesso. Cabe a este profissional não querer assumir o lugar de professor, pois, ele não é o professor.

Ela também acredita que não se deve colocar a pessoa surda em uma sala com ouvintes, sem intérprete de Libras e exigir que esta criança faça a leitura dos lábios dos professores, pois, nem sempre as pessoas surdas conseguem ler os lábios.

Em relação à educação que as pessoas surdas, Valéria revela que o ideal é ter uma escola bilíngue porque, neste tipo de escola, a pessoa surda aprenderá por meio da própria língua e, assim sendo, terá mais vivências e trocas informações com seus iguais e, desta forma, poderá desenvolver mais a aprendizagem.

Para exemplificar esta situação Valéria utilizou a seguinte analogia:

Se organizarmos duas salas de aula, ao mesmo tempo, no ano de 2013, por exemplo: Uma sala com 10 surdos dentro de uma escola bilíngue e outra sala de pessoas ouvintes e 10 surdos. No final, com certeza, os alunos da sala da escola bilíngue desenvolverão melhor que os alunos da sala inclusiva (VALÉRIA).

Sobre as políticas públicas de educação para surdos, Valéria diz que infelizmente, aqui no Brasil, “o Governo é sempre egoísta e não reconhece as pessoas surdas...”

[...] Nós surdos, precisamos lutar para sermos reconhecidos, precisamos continuar lutando. Já discutimos muitas coisas com o MEC, como, por exemplo, a proposta do PNE. Nós surdos, mostramos os objetivos e levamos à discussão através de representantes (CONAE). Estamos tentando conseguir o direito à escola bilíngue, principalmente para as crianças surdas, até que elas cheguem, mais ou menos, no 7º ano ou até finalizar o ensino fundamental. Depois desta etapa, esta criança pode mudar para uma escola inclusiva, porque já conhece tudo, profundamente. O mais importante é a criança surda crescer aprendendo a Libras para conhecer tudo que está ao seu redor. Eu já trabalhei no AEE e digo que não dá certo. O AEE não é educação bilíngue. As crianças surdas sentem falta de dialogar com outras crianças surdas. Elas ficam isoladas. Todos os ouvintes escutam e aprendem pela audição. O surdo é diferente deles. Isto que tem sido ofertado por aí não é educação bilíngue (VALÉRIA).

Instrutora de Libras: Débora

Débora nasceu surda. Tem, aproximadamente, 35 anos de idade¹⁸⁶. Estudou na escola especial para surdos até completar o ensino fundamental e depois foi para a escola inclusiva, com a presença de um intérprete de Libras. Tem Ensino Médio. Trabalha, recentemente, como instrutora de Libras, em duas escolas da SMED/BH (Escola Copo De Leite – Escola Gloriosa).

Em relação ao seu ponto de vista sobre a educação das pessoas surdas, Débora comenta que incluir apenas um aluno surdo na sala de crianças ouvintes é mais complicado, porque a leitura dos lábios não é perfeita e o aluno perde muita informação e, assim sendo, não aprende bem as coisas e não terá a oportunidade de aprender a Libras. O melhor, mesmo, seria se as crianças surdas pudessem estudar juntas. Desta forma, se sentem iguais e poderão aprender mais. Neste caso, é necessário que eles tenham uma professora que sabe a Libras. É possível, também, que o aluno surdo, com idade maior, estude junto com ouvintes, mas ele não pode ser o único surdo, precisa de mais pessoas surdas na sala e um bom intérprete de Libras.

Sobre sua prática, ela explica que atua no AEE, atendendo crianças surdas com, aproximadamente, 07 anos de idade. Cada criança tem uma

¹⁸⁶

Não tenho informação, exata, de sua idade.

realidade diferente. Débora exemplifica a situação apresentando um dos seus atendimentos.

Esta criança tem 07 anos de idade e fez implante coclear. Ele não sabe Libras, não é oralizado e não está alfabetizado. A família não apoia. A mãe bate muito porque ele não sabe falar e ela fica nervosa. O pai proibiu o uso da Libras mas, depois liberou. Por isso fui chamada para trabalhar com este aluno, mas, o tempo de atendimento é mínimo (uma hora, duas vezes por semana), então, há poucos avanços e o aluno continua atrasado com seu desenvolvimento. Esforço-me muito para oferecer um bom trabalho. Faço planejamento das atividades. Trabalho com desenhos, brincadeiras, uso vários materiais e utilizo o computador. Preciso estimular muito para ele conhecer as coisas. Ele fala o tempo todo, mas tudo “embolado”, então, ninguém entende, e aí, ele fica nervoso. Aos poucos, vem apresentando alguns avanços. Antes, chorava muito e agora melhorou. Precisamos ensinar com carinho, paciência, sem brutalidade. Focalizo meu trabalho com ele, pois, somos iguais. A professora dele fala que este aluno ouve e entende tudo, porque ele é implantado¹⁸⁷. Então, ela nem se esforça para ensiná-lo. Ele fica muito sozinho nesta escola. Ele não é igual aos outros alunos. Ele é diferente. Tem que respeitar isso (DÉBORA).

E ainda, explica que, na outra escola, a realidade é outra. As crianças surdas são maiores e têm mais autonomia (10 a 14 anos de idade). Ela fica responsável pelo ensino da Libras e outra pessoa ensina a Língua Portuguesa. As crianças já sabem Libras e necessitam, apenas, de ampliar o vocabulário.

Em relação ao tipo de educação que mais atenderia às crianças surdas, de forma muito objetiva, Débora expressa que o melhor seria se estas crianças pudessem receber uma educação escolar com professores surdos, iguais a elas, em escolas para surdos.

Instrutora de Libras: Tatiana

Tatiana nasceu ouvinte e ficou surda aos 07 anos de idade. Tem 29 anos de idade. Sempre estudou nas escolas comuns, com crianças ouvintes e sem intérprete de Libras. Tinha razoável leitura labial. Aprendeu Libras a partir dos 18 anos de idade, quando conheceu uma pessoa surda que se comunica em Libras. Fez dois cursos de Formação Superior. Trabalha, como instrutora de Libras, em uma escola da SMED/BH (Escola Blue), no AEE. Atende crianças surdas com idades entre 07 a 10 anos de idade.

¹⁸⁷ Refere-se ao implante coclear.

Tatiana comenta que ela sempre estudou nas escolas comuns e precisou aprender a fazer a leitura labial e, comenta que, apesar de fazer boa leitura labial, sempre perdia informações importantes na sala de aula, nem sempre havia uma interação com a turma ou com os professores. Ficava mais afastada.

Então, para ela, uma criança surda, quando estuda em uma sala com crianças ouvintes e não tem bom desenvolvimento da linguagem oral, poderá ter grandes prejuízos na aprendizagem. Acredita que, seria bem melhor se estas crianças tivessem escolas para surdos e professores surdos. Além disto, é necessário aprender Libras desde bebê. Ou seja, o melhor seria oferecer uma educação bilíngue. Em relação aos atendimentos do AEE, revela um caso complexo que demonstra as dificuldades que ainda existem nas escolas inclusivas:

Recebi um aluno surdo que a família proibiu o uso da Libras e exigia que ele falasse, mas ele não consegue. A família o leva para o AEE, mas, ele fica comigo apenas uma hora por semana. Então, quase não aprende. Não tem contato com outros surdos. Seria importante que na sala dele tivesse outros surdos para ele ter convivência com outros iguais a ele. Então, ele rejeita aprender Libras. Fica desanimado. Ensino apenas a Libras, que é minha função, mas vejo que ele não é alfabetizado. Então, às vezes, tento estimular a leitura e a escrita (TATIANA).

Além desta questão, Tatiana comenta que há outros problemas nos AEE, como, por exemplo, o não reconhecimento do trabalho desenvolvido.

Não consigo fazer um planejamento. Às vezes, as pessoas acham que sou professora de apoio. Não tenho um horário fixo para atender os alunos. Acham que não tenho conhecimento algum para ensinar as coisas. Também preciso fazer a leitura dos lábios da professora para, depois, “interpretar” para o aluno surdo. Não sou intérprete de Libras e perco as informações, mas, a professora não sabe Libras, não consegue falar com o aluno surdo. Então, acabo fazendo isso para ele perder menos. Assumo o lugar de um intérprete de Libras(TATIANA).

Por fim, Tatiana relata que gostaria que as pessoas surdas recebessem uma educação bilíngue, assim como é ofertado na escola do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ). “As crianças surdas precisam ter boa comunicação para desenvolver a aprendizagem. Primeiro aprende Libras nas

escolas de surdos e, depois, quando crescer, pode ir para escola inclusiva, com intérprete de Libras.”

Instrutor de Libras: Rafael

Rafael nasceu surdo. Tem 26 anos de idade. Sempre estudou em escolas comuns, com crianças ouvintes e sem intérprete de Libras. Apresentou dificuldades para aprender a leitura labial e, segundo ele, sofreu muito. Sua família proibiu que ele usasse a Libras quando criança. Atualmente os pais aceitam que ele utilize a Libras. Aprendeu Libras a partir dos 19 anos de idade, quando conheceu pessoas surdas que se comunicavam em Libras. Ficou muito feliz com a oportunidade. Tem Formação Superior e especialização em Libras.

Recentemente, trabalha como instrutor de Libras, em uma escola da SMED/BH (Escola Orquídea), no AEE, atendendo crianças surdas, com idades entre 06 a 16 anos.

Ele relata que enfrenta dificuldades para desenvolver seu trabalho, pois não há metodologias e orientações de como trabalhar a Libras com as pessoas surdas. Além disso, faltam materiais e estratégias adequadas para o ensino. Alegou, também, que alguns professores não reconhecem seu trabalho, pedindo-o para ensinar a língua portuguesa e outros conteúdos para o aluno surdo e, o aluno, quando chega ao atendimento, também quer fazer outras coisas, como, por exemplo, atividade de casa, ou seja, ele também acha que o AEE é uma aula de reforço.

Assim como muitos outros instrutores de Libras, Rafael comenta que alguns destes alunos apresentam baixa frequência, justificando que moram longe da escola. Com isto, o trabalho se perde, não tem uma continuidade. Por fim, indica “o ideal seria ter salas somente com alunos surdos e professores que saibam libras, assim evitaria uma educação tão confusa e desorganizada como tem sido” (RAFAEL).

Instrutora de Libras: Natália

Natália nasceu ouvinte e foi perdendo a audição, progressivamente, na adolescência. Tem 32 anos de idade. Sempre estudou nas escolas comuns,

com crianças ouvintes e sem intérprete de Libras. Tem ótima leitura labial. Aprendeu Libras a partir dos 22 anos de idade, quando conheceu pessoas surdas que se comunicam em Libras. Tem curso de Formação Superior e especialização.

Trabalha, como instrutora de Libras, em uma escola da SMED/BH (Escola Lírio), em uma UMEI. Acompanha uma criança surda de 04 anos de idade. Ela relata que esta criança ainda não tem Libras, mas usa sinais caseiros, gestos simples, se expressa com desenvoltura.

A professora da sala de aula não tem Libras, mas é dinâmica e propõe um trabalho em conjunto. Percebe que a criança tem desenvolvido bem. Após dois meses de aula, já identificava seu nome. Os colegas da sala de aula são estimulados a participar e interagir com a criança surda. Eles brincam juntos, sem dificuldades para interagir.

Quando a professora conta uma história, a instrutora fica perto e conta a mesma história, se apropriando de gestos naturais e alguns classificadores que são utilizados na Libras, porém, as informações, ainda, são passadas com restrições devido ao baixo desenvolvimento da linguagem.

Em relação à educação dos surdos, Natália revela que, apesar de vivenciar uma história que considera positiva, percebe que nem sempre é assim, pois, há surdos que não conseguem desenvolver bem e ficam prejudicados.

Nesta mesma escola, no turno contrário, há outro aluno surdo na sala de aula com crianças ouvintes. Ele não tem Libras e apresenta baixo rendimento. Já fui ao turno da tarde tentar estimulá-lo um pouco, mas não adianta. Então, para a maioria dos surdos, o melhor mesmo seria ter uma escola bilíngue, uma escola que pode estimular mais a linguagem (NATÁLIA).

Apesar do depoimento acima indicar uma situação positiva, devido ao dinamismo apresentado pela criança, talvez, por ela receber mais estímulos, ressalta-se que, mesmo assim, o desenvolvimento da linguagem desta criança está em defasagem, se compararmos com demais crianças ouvintes da sala de aula, pois, elas participam das contações das histórias infantis, inclusive mantendo uma interlocução direta com a professora e demais colegas.

No entanto, a criança surda, recebe estas informações de forma restrita, por meio de gestos e imagens. Com certeza, ela está vivenciando uma situação melhor do que muitas, mas, não podemos avaliar a educação escolar destas crianças, tendo uma visão de baixa expectativa em relação à aprendizagem: “um pouco que se oferece é melhor que nada”.

Concordo com Lacerda (2010) quando ela ressalta que a educação infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas por meio da condição bilíngue e, isto, só é possível mediante a promoção do “uso de uma língua que permita processos de comunicação e de significação”. Portanto, cabe ressaltar que se torna vulnerável considerar a oferta de poucas vivências linguísticas na sala de aula.

Instrutora de Libras: Gabriela

Gabriela nasceu surda e tem 24 anos de idade. Tem formação superior. Aprendeu Libras, tardiamente, aos 18 anos de idade. Em relação à sua trajetória, relata que estudou em escolas comuns e, por isso, precisou aprender a fazer leitura labial, mas, perdia muitas informações.

Então, durante todo seu percurso acadêmico, contou com uma professora particular que ia à sua casa, diariamente. Atua, há menos de um ano, como instrutora de Libras em uma escola da SMED/BH (Escola Dália). Sua atuação é em sala de aula, acompanhando um aluno com 10 anos de idade.

Sobre as políticas públicas para a educação dos surdos ela considera que, o aluno surdo precisa estudar em escolas para surdos, porque ele tem outras formas para aprender, utilizando, principalmente de recursos visuais. Ressalta que é necessário que a criança surda esteja em contato, desde cedo com a Libras. Se estiver inserida em um ambiente com Libras, aos 03 anos de idade poderá se desenvolver melhor. Isto ajudará que ela desenvolva sua identidade e passe a se aceitar como pessoa surda. Se a escola é para surdos, haverá pedagogos que conhecem as especificidades da educação dos surdos. Por fim, relata sua experiência nesta escola:

Trabalho com uma criança de 10 anos de idade. Fico na sala de aula junto com ele. Desenvolvo um trabalho psicopedagógico. O aluno não sabe ler e não sabe escrever. Não consegue acompanhar a fala da professora e, ainda não tem Libras. Parece que ele tem problema cognitivo. Ele não consegue prestar atenção, não consegue fazer nada na sala de aula e se sente angustiado porque queria ser igual aos outros alunos ouvintes. Tenta copiar suas ações, repetir movimentos da boca... A família não apoia. Proíbe que ele aprenda Libras e quer que ele fale, mas não desenvolve nada da fala. Ele não tem nem fonoaudióloga para aprender a falar, mas, mesmo assim eles cobram, mas não fazem nada. A professora na sala de aula, também, não se importa com ele. Ela explica os conteúdos e o ignora. Enquanto isso, eu fico com o aluno em um canto da sala tentando ensinar algumas coisas para ele. O aluno está com sua aprendizagem toda atrasada. Todos já estão no 3º ano e sabem ler. Estão aprendendo, mas, e o aluno surdo? Não sabe ler e escrever... Estou tentando ensiná-lo, mas não sou pedagoga e, às vezes, é muito difícil escolher estratégias para ele aprender. Seria melhor que ele fosse para uma escola especial, mas a família não aceita. Aqui nessa escola ele não interage com os colegas. Os demais alunos não têm paciência com ele (mesmo porque este aluno é agitado, fala palavrão, briga, xinga...) e se afastam (GABRIELA).

Sobre o tipo de educação que almeja para as crianças surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ela relata que precisamos de uma escola bilíngue para a criança surda poder desenvolver a aprendizagem. Primeiro ela precisa aprender a se comunicar em Libras. Se ela não se comunica não tem como aprender. Além disso, a criança poderá viver com seus iguais e, desta forma, não ficará angustuada por ser surda.

Instrutora de Libras: Luciana

Luciana nasceu surda e tem 27 anos de idade. Tem Ensino Médio. Aprendeu Libras na infância. Estudou em uma escola especial em Belo Horizonte. Ela atua, há mais de um ano, como instrutora de Libras em uma escola da SMED/BH (UMEI Tulipas), atendendo a uma criança surda de 05 anos de idade.

Sobre as políticas públicas para a educação dos surdos ela considera que seria melhor se os alunos surdos estudassem em escolas para surdos, para aprender, primeiro a Libras. Em relação à sua experiência profissional, relata que acompanha a criança surda na sala de aula.

Enquanto a professora realiza várias atividades com os demais alunos, eu ensino outras coisas para esta criança. Se a professora ensina música, eu

dou um desenho para ela colorir. Ela já desenvolveu um pouco da Libras. Quando a professor conta historinhas, a criança surda não entende nada... Quando acaba de contar, ela me passa o livro e eu mostro as imagens para a criança surda, mas, neste momento a professora está desenvolvendo outras atividades. Então, a criança surda está sempre perdendo... a professora é até interessada e me pergunta alguns sinais para aprender a se comunicar em Libras. Na sala de aula esta criança se dispersa, facilmente, porque ela quer interagir com os outros colegas e percebe que as atividades estão diferentes, então, começa a negar o que estou ensinando. Acho que ela aprenderia melhor se eu ficasse em uma sala separada, somente eu e ela. Na sala de aula, a professora explica muitas coisas, por exemplo, matemática. Então, tento mostrar as imagens, quando tem, só isso. Não tem como dizer o que a professora explicou. É difícil porque a aluna não acompanha nada. A professora ensina uma coisa e eu ensino outra. Ela já está atrasada. Os colegas já identificam o nome e escreve, mas ela não aprendeu. Tento ensinar, mas, parece que ela não tem interesse. Ela copia o que os colegas ouvintes fazem, tenta falar, mas não consegue, observa o que as crianças ouvintes estão fazer e quer fazer igual a eles, então, acaba ignorando a minha presença. Ela não desenvolveu a identidade surda.

Finalizo a apresentação das partes dos depoimentos dos instrutores de Libras que atuam na SMED/BH. No entanto, para fins de complementação, apresentarei, a seguir, alguns depoimentos de professores ouvintes de alunos surdos.

Vale esclarecer que, não fazia parte desta pesquisa entrevistar professores ouvintes. No entanto, ao ligar para as escolas e solicitar autorização para entrevistar com os instrutores de Libras, os profissionais que atenderam minha ligação, agendaram as entrevistas com estes professores, como se eles fossem instrutores de Libras (são professores do AEE e das salas de aula).

Apresentar-se-á, abaixo, apenas alguns recortes mais significativos.

Reunião com a equipe do AEE

Fui à Escola Violeta para entrevistar um instrutor de Libras, mas, me deparei com a seguinte situação: Não há instrutores e sim intérpretes de Libras. Nesta escola, tem dois alunos surdos, matriculados no 1º ano do 1º ciclo (Paulo e Marcelo ¹⁸⁸).

Neste dia, estava programada uma reunião com a equipe do AEE, professores dos alunos surdos e intérpretes de Libras. Como não havia um instrutor de Libras na escola, a diretora da escola sugeriu que eu participasse desta reunião, justificando que poderia conversar com a instrutora do AEE (ela atua na outra escola e foi participar desta reunião).

Acredito que foi uma oportunidade fantástica, pois pude conhecer detalhes desta organização. Vejamos abaixo:

A equipe do AEE esteve nesta escola com o objetivo de orientar as professoras dos alunos surdos. Estavam presentes a equipe do AEE, que atende em outro espaço escolar (uma professora, uma coordenadora, uma instrutora de Libras) e as professoras e intérpretes dos alunos surdos.

A coordenadora iniciou a reunião apresentando os casos que seriam discutidos, dentre eles, falou sobre o aluno Marcelo.

Ele usa aparelho, não desenvolveu a linguagem oral e não sabe Libras. A mãe da criança relata que seu filho não precisa aprender Libras. A fonoaudióloga da criança entrou em contato com a escola e reforçou que é importante ele não aprender a Libras, considerando que ele poderia ficar com preguiça de falar. Para a mãe, seu filho fala e escuta bem com o aparelho amplificador sonoro (COORDENADORA).

A coordenadora do AEE orientou a família e a fonoaudióloga dizendo que ele não escuta com aparelho auditivo e que não está acompanhando as atividades escolares e perde muitas informações. Portanto, este aluno precisava desenvolver uma forma de comunicação. O outro aluno (Paulo) veio de outra escola utilizando a Libras e apresenta um desenvolvimento mais satisfatório. Para a coordenadora, a situação da negação da família é um grande entrave.

188

Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos alunos.

Em seguida, a professora do AEE apresentou as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas pelas crianças, no ensino da Libras: imagens, sinais e palavras, geralmente, contextualizadas.

No terceiro momento, a instrutora de Libras relatou como tem sido seu trabalho com o aluno Marcelo:

Marcelo sempre emitiu alguns sons... Balbucia o tempo todo... A família influencia este comportamento. Ele não tem outras referências de pessoas surdas para desejar aprender Libras. Acredito que ele deveria ter um instrutor de Libras dentro da escola, todos os dias. No AEE, os atendimentos acontecem uma vez por semana e, às vezes, a criança falta. O tempo é mínimo para ensiná-lo. Na sala de aula tem uma intérprete de Libras para ele, mas ele não utiliza seus serviços, porque não sabe Libras (INSTRUTORA DE LIBRAS).

Sobre esta questão, de não ter instrutor de Libras na escola, a coordenadora explica que “a política não prevê a contratação de instrutores de Libras na escola. Os professores são concursados e não existe o cargo de instrutor de Libras. Por este motivo, o instrutor é contratado por uma terceirizada”.

Dando continuidade à reunião, a professora do AEE pergunta às professoras dos alunos surdos, como tem sido o processo de aprendizagem destes.

Neste momento, a intérprete de Libras (TILS) faz algumas observações da natureza pedagógica. Ela relata que Marcelo, apesar de estudar na mesma escola que Paulo, não interage com ele.

Então, sugere algumas ações... Depois, relata que Paulo tem desenvolvido suas atividades pedagógicas de forma positiva, mas, ressalta que o aluno vem passando por problemas emocionais, de grande relevância, ocasionados no ambiente familiar, tais como... (neste momento, expõe situações particulares do aluno).

No final da reunião a TILS convida o aluno surdo, de aproximadamente 09 anos de idade, para entrar na sala de aula. O aluno se apresenta e, depois, a TILS repete as questões ditas anteriormente, referente aos seus problemas particulares e solicita que ele confirme. De cabeça baixa e de forma inibida, ele balança a cabeça, na intenção de confirmar os fatos.

Vale ressaltar que, as professoras destes alunos surdos, permaneceram inertes frente às discussões pedagógicas sobre os mesmos. Por sua vez, a intérprete de Libras, se posiciona assumindo a responsabilidade do âmbito pedagógico e, também, dos fatores emocionais inerentes à criança surda.

Com estes relatos, pode-se afirmar, mais uma vez, que a responsabilidade educacional das crianças surdas, nas escolas inclusivas, geralmente, é transferida para os intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores de apoio ou auxiliar de apoio.

Em relação ao TILS, sabe-se que sua inserção no ambiente escolar é de grande importância, pois, por meio deste, é possível oferecer acessibilidade comunicativa às pessoas surdas.

Sua atuação, apesar de importante, requer cuidados, principalmente em ambientes escolares que têm crianças surdas, pois, elas não apresentam, ainda, maturidade suficiente para entender a atuação deste profissional.

Ao assumir outras funções além da promoção da acessibilidade comunicativa, este profissional pode comprometer a educação destas crianças. “Sua postura e modos de participação interferem, significativamente, na inserção da criança surda e, por isso, desempenham um papel fundamental (LACERDA, 2009.p.67)”.

Isto significa que, se a criança surda estabelecer um vínculo de comunicação, exclusivamente, com o TILS, o professor terá restrições para identificar a área cognitiva desta criança, ou seja, ele não terá subsídios suficientes para entender como a criança “aprende”.

Concordando com Lacerda (2009), na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental,

[...] seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que estes alunos não precisassem da presença de ILS¹⁸⁹, e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. [...] É inegável que esta prática de inclusão de alunos surdos, em salas de aula com a presença de ILS, é melhor que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da Libras, porém, o ideal da educação bilíngue precisa pressupor o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nesta língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de

189

ILS – intérprete de Libras

escolarização inicial na qual a língua de instrução seja a própria Libras (LACERDA. 2009.p.77.Grifo meu).

Assim sendo, a meu ver, quando se transfere a responsabilidade do processo de aprendizagem para o TILS, interrompe-se com qualquer possibilidade de ofertar uma educação inclusiva, ou melhor, de se ofertar uma educação.

Professora da sala de aula: Luana

Luana é professora da Escola Hortênsia e é formada em Pedagogia.

Ela participou da entrevista porque, ao chegar à escola, fui comunicada que a aluna surda não teria instrutor de Libras, então, a professora se colocou à disposição para participar e apresentou relatos de sua experiência com a aluna surda:

A aluna surda tem 10 anos de idade e não é assistida pelo instrutor de Libras porque a família não permite que a filha aprenda Libras. Ela tem deficiência leve a moderada e sua linguagem oral é limitada. Apresenta muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Frequenta a turma do 2º ciclo do ensino fundamental (5º ano). As atividades são diferenciadas, apesar dela sempre reclamar, porque não gosta que eu dê atividades diferentes, mas ela não consegue acompanhar os demais alunos. Na medida do possível, ela se esforça para participar. Em relação à escrita, é complexo, pois, não consegue fazer uma frase completa. A proposta de inclusão não atende. A sala é cheia e não tem como dar um atendimento específico para ela. Apesar das dificuldades, pelo lado social, está inserida, interage bem com os colegas. [...] a aluna não participa do AEE, mas frequenta o PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica). Neste caso, a criança sai da sala de aula para receber um atendimento individualizado, no mesmo turno. Acho que estes atendimentos deveriam acontecer em outro turno, porque temos que interromper as atividades da sala de aula para ela ir para o atendimento e isto prejudica. [...] Nós, professores da inclusão, às vezes, ficamos ilhados... Não temos retorno das nossas ações [...] (LUANA).

E, ainda comentou que a aluna tem uma auxiliar de apoio, porém este auxiliar não tem conhecimentos específicos na área, não tem formação e nem orientações.

Para finalizar, diante destas questões, a professora sugeriu que as turmas, nestes casos de inclusão, deveriam ter menos alunos, visando a possibilidades de atuar mais individualmente com a aluna em questão.

Sugeri, também, que houvesse mais qualificação e condição para desenvolver o trabalho. Por fim, relata que “a inclusão não pode acontecer apenas socialmente, como tem sido”.

Após seu relato, conversei com a Auxiliar de Apoio visando compreender este processo.

Auxiliar de apoio (atua na sala de aula da professora Luana): Cristina

Cristina tem 41 anos de idade e tem Ensino Médio. Atua em uma das escolas da SMED/BH. Ela relata como tem sido sua experiência enquanto Auxiliar de Apoio de uma criança surda:

Permaneço na sala de aula com a Júlia¹⁹⁰. Ela é uma criança que não ouve bem e não fala bem. Está com 10 anos de idade e ainda não sabe escrever as coisas. Sento do lado dela e fico ditando as coisas que a professora fala para ver se ela entende. Precisa de muito apoio. Mesmo quando a professora fala alto, Júlia não entende. Não entende quando precisa, por exemplo, interpretar textos. Pode explicar umas 04 vezes que ela não entende. Tem palavras que ela até lê, mas quando pergunta, ela não sabe dizer o que significa. Eu a acompanho em outras atividades como, por exemplo, nas aulas de Educação Física, mas ela fica mais sentada. Cuido dela e não a deixo fazer muitas atividades físicas [...] (CRISTINA).

Ao perguntar se a aluna tem algum tipo de restrição médica, que impeça sua participação nas aulas de Educação Física, ela responde:

Sim, ela usa o Aparelho Amplificador Sonoro – AAS. Então, não deixo correr, chutar bola, jogar queimada, pular corda, porque se ela fizer estas atividades, poderá suar muito e, você sabe como é... O aparelho é caro, não pode danificar e nem molhar com o suor. Também, os ruídos da aula incomodam muito. Então, ela fica mais quieta. Fica sentada fazendo outras coisas...(CRISTINA).

A Auxiliar de Apoio finaliza seu depoimento comentando que a aluna teria muitas dificuldades sem a sua presença, portanto, acredita que o trabalho que desenvolve é muito importante, mas, afirma que não tem muito conhecimento na área e que gostaria de receber orientações de como deveria proceder com a aluna em questão.

190

Nome fictício.

O depoimento da professora Luana e da Cristina (Auxiliar de Apoio), revela uma situação comum em algumas escolas inclusivas: as crianças surdas que não aprendem a Libras e não desenvolvem habilidades com a linguagem oral, apresentam inúmeras limitações no processo de aprendizagem.

Sobre esta situação compartilho com as ideias de Lima e Vieira ao se referir à educação inclusiva dos alunos surdos (2006):

A experiência mostrou que a inclusão do aluno surdo na escola regular coloca problemas específicos, que permeiam a comunicação professor-aluno e aluno-aluno. Um primeiro problema é o professor não saber usar a língua de sinais [...] o sucesso da comunicação passa a depender da eficiência do aluno surdo em fazer a leitura labial e se expressar por meio da fala, o que não só é injusto, devido a omissão da escola, como é uma exigência bastante difícil para uma criança que se inicia na alfabetização. (LIMA e VIEIRA. 2006.p.70).

Neste caso, a inclusão passa a ser excludente, pois, faltam às mesmas oportunidades que são dadas às outras crianças. Não há acesso à informação e à educação. O processo de aprendizagem fica comprometido. A inclusão supre partes da educação escolar, ou seja, alguns têm, apenas, a socialização.

Mais uma vez, percebe-se a tendência de transferir o compromisso da educação aos outros profissionais. Como disse a professora “nós, professores da inclusão, às vezes, ficamos ilhados”.

Nesta situação, fica em evidência que a responsabilidade recai sob a Auxiliar de Apoio que, por sua vez, não apresenta a qualificação necessária para exercer tal função, podendo comprometer as vivências educacionais de uma criança. Pode-se exemplificar a questão, pelo fato do “impedimento” da participação da aluna nas aulas de Educação Física, considerando que esta aluna, em questão, não tem restrições médicas.

Percebe-se que esta profissional atua a partir de informações equivocadas sobre a surdez, pois, ela optou por retirar a aluna das atividades das aulas de Educação Física, sem que a mesma tivesse uma avaliação médica ou do próprio professor de Educação Física, que a impedisse de participar. Tal decisão, um tanto equivocada, implica em perdas significativas no processo de aprendizagem desta aluna.

Professora da sala de aula: Juliana

Juliana é professora da Escola Blue. É formada em Pedagogia. Ela participou da entrevista porque, ao chegar à escola, fui comunicada que o aluno surdo da escola não teria instrutor de Libras, então, a professora se colocou à disposição para participar e apresentou algumas informações sobre sua experiência com este aluno.

Ela relata que Fábio¹⁹¹ tem 09 anos de idade e interage bem com a turma, mas não está alfabetizado. Em relação à linguagem afirma que o menino consegue falar um pouco, com dificuldades, mas fala.

Portanto, ela acredita que seria desnecessário que ele aprendesse Libras. “Se forçar mais um pouquinho, ele aprende. Vejo que ele é um menino normal. Sua deficiência compromete, mas não impede que ele aprenda. Ele só é mais lento [...]”.

Ressalta, ainda que, na escola, não há discussões pedagógicas sobre a surdez. O aluno tem dificuldades na leitura e escrita. Ele sabe copiar, mas não sabe o que escreveu. “Não sei como devo ensinar, qual é o tipo de metodologia que devo usar para sanar as dificuldades dele. Os demais já estão lendo. Às vezes, acho que ele é preguiçoso, às vezes, imaturo [...]”.

As questões apresentadas indicam que as escolas inclusivas, geralmente, matriculam os alunos surdos e deficientes auditivos, mas desconhecem as especificidades que lhes são pertinentes. A falta do conhecimento das questões pedagógicas, linguísticas, sociais e culturais das crianças surdas, acaba levando ao uso de alguns estereótipos, por parte dos professores: aluno preguiçoso, lento, entre outros...

Compartilhando com Perlin, (1998.p.54), um estereótipo interfere na aceitação do outro.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois, imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas surdas se oponham, às vezes, disfarçadamente, e evite construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (PERLIN. 1998.p.55).

191

Nome fictício.

Conforme visto, cria-se uma imagem distorcida, incompatível e negativa em relação à pessoa surda e, estas representações, equivocadas, que as pessoas ouvintes fazem das pessoas surdas, interferem na aceitação do outro.

Professora do AEE: Neusa

Neusa é professora da Escola Copo de Leite. É formada em Letras, com especialização em AEE. Atua no AEE e ensina Língua Portuguesa para os alunos surdos. Ela relata que trabalha no AEE há 04 anos e, a maioria dos alunos que atende, estão no final do 2º ciclo e não estão alfabetizados. “Mas, hoje já possível encontrar meninos com 10 anos de idade que conseguem escrever algumas frases simples, mas conseguem”.

Conforme visto, a professora indica avanços no ensino da língua portuguesa, comparando as crianças surdas, com 10 anos de idade, com os demais alunos surdos que estão no final do ensino fundamental, sendo que, estes não estão alfabetizados.

Analisando por este viés, de fato, houve avanços. No entanto, se considerarmos o processo pedagógico que é esperado de uma criança de 10 anos de idade, sabe-se que os resultados deveriam ultrapassar a margem de “escrever frases simples”.

Considerando as diretrizes da educação bilíngue para as pessoas surdas, a Libras é a primeira língua a ser adquirida pela pessoa surda. A língua portuguesa é a segunda língua e ela deverá ser ministrada por um professor bilíngue (com proficiência em ambas as línguas).

Em relação ao ensino da língua portuguesa como segunda língua, a professora acima citada, relata sua experiência:

Para eu ensinar a língua portuguesa, entendo que preciso saber Libras. Procuro saber qual é a temática que tem sido trabalhada na sala de aula e, depois, utilizo nas aulas para poder ensinar o português: Conto histórias em Libras, depois, eu faço associações das imagens com as palavras, até conseguir retirar as imagens e ficar trabalhando com as palavras. Muitos alunos do 7º ano, do ensino fundamental, não estão alfabetizados. Não sabem a estrutura do português. É difícil explicar as especificidades do português para eles. Tenho conhecimento da Libras básica, mas não tenho proficiência. Os cursos de formação continuada acontecem, mas, a formação é geral e engloba todas as áreas [...] (NEUSA).

Embora haja certo esforço da professora, visando alcançar a meta exigida para o ensino da língua portuguesa para surdos, sabe-se que a aprendizagem desta língua, bem como a proficiência da mesma, acontece em longo prazo.

Além disto, há metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa para os surdos. Isto significa que, apesar da boa vontade da professora, em ofertar qualidade no ensino da Língua Portuguesa, há limitações no âmbito pedagógico, pois, o ensino desta língua se processa de forma distinta do ensino da língua portuguesa para ouvintes, exigindo do professor, um conhecimento específico nesta área.

Diante do exposto, percebe-se que há restrições linguísticas, considerando que a professora tem Libras, mas não tem a proficiência que é exigida para exercer tal função.

Ao mesmo tempo, sabe-se que, para alcançar tal proficiência, o professor precisará de maior tempo para processar a aprendizagem desta língua, dependendo do tipo de experiências dialógicas e culturais que vivenciará, entre outros fatores.

Sobre esta questão, Lacerda e Lodi (2009) relatam que

[...] torna-se essencial que novas estratégias e metodologias para o ensino da linguagem escrita sejam desenvolvidas, considerando a especificidade linguística dos sujeitos surdos, visando, com isso, ao favorecimento de um desenvolvimento efetivo destes alunos. [...] somente por intermédio da Libras os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. (LACERDA, LODI. 2009. p. 159).

Por meio das entrevistas, foi possível identificar que o ensino da língua portuguesa, ofertado nos AEE e nas salas de aulas das crianças surdas, mantém uma concepção metodológica equivocada sobre a aprendizagem destas crianças.

Na maioria das vezes, as professoras relatam que trabalham com o *ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para pessoas surdas*, mas, as práticas pedagógicas contradizem o dito.

Há indicação de baixa expectativa para o ensino desta língua, sendo “aceitável” a sua não aprendizagem. A “permissão da não aprendizagem” da

língua portuguesa, conforme identificado nesta pesquisa, parte do pressuposto de que, “esta língua é difícil de ser ensinada às pessoas surdas” e, as pessoas surdas, por sua vez, não aprendem devido à deficiência.

No entanto, pode-se inferir que, nas escolas inclusivas, a maioria das crianças surdas não aprende, satisfatoriamente, a língua portuguesa. Ao materializar ações pedagógicas para o ensino desta língua, verifica-se que elas são pouco compatíveis com as possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos.

Conforme dito anteriormente, o ensino da língua portuguesa para surdos requer ações pedagógicas, metodológicas e linguísticas diferenciadas.

7.3.4 O que se faz: Depoimento de outras pessoas surdas ¹⁹²

No município de Belo Horizonte há nove instrutores de Libras autorizados pela SEE/MG¹⁹³, sendo que 07 (sete) destes instrutores estão lotados no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/Belo Horizonte.

A seguir, apresentarei relatos de 04 instrutores de Libras (CAS) e 03 professores surdos, que atuam na educação e apresentam um perfil político e participativo na educação das pessoas surdas.

Estes dois grupos serão apresentados com nomes fictícios, sem apresentar o local de trabalho, idade, ou qualquer situação que permita expor suas identidades, mantendo estas informações apenas nos dados gerais apresentados anteriormente.

Jane

Jane tem formação superior e especialização. Em relação à educação das pessoas surdas, Jane comenta que, quando a educação dos alunos surdos, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª ao 5ª ano), acontecem em uma escola inclusiva, na mesma sala que as crianças ouvintes

¹⁹² Optou-se, neste bloco, não fazer apresentações separadas entre os instrutores de Libras que atuam no CAS/ Belo Horizonte (SEEMG) e professores surdos que participam da comunidade surda. Justifica-se a não apresentação, visando manter a privacidade destes entrevistados. Portanto, apresentarei estas pessoas com nomes fictícios, com alguns recortes nos relatos.

¹⁹³ Dados informados pela SEE/MG

e, ainda, contam com a presença de um intérprete de Libras (TILS), é muito sério, pois, existem momentos em que este profissional interfere no trabalho do professor.

Ela relata, também que, às vezes, este profissional (TILS) pode perder informações importantes que deveriam ser repassadas para o aluno surdo, ou pular informações que achar irrelevante ou, até mesmo, pular palavras que não conhece o significado. Segundo seu ponto de vista, “a complexidade desta situação, está centralizada na falta de maturidade da criança surda que, até certa idade, não percebe estas questões, que são, facilmente, identificadas por um surdo adulto. Com isto, as crianças surdas ficam prejudicadas” (JANE).

Sobre as políticas públicas de educação para surdos, Jane entende que, o melhor para estas crianças, seria ter salas com todos os alunos surdos e um professor que sabe LIBRAS, ou seja, ter acesso à educação, por meio da educação bilíngue:

Na verdade, as pessoas surdas precisam lutar para conseguir uma escola bilíngue para surdos. Isto é importante, mas, o MEC, o Governo (MG) e a Prefeitura (BH), precisam entender nossa luta e liberar a escola bilíngue para surdos. Alguns Estados já têm e outros não. Então, como fica esta situação? Ter uma escola bilíngue é um desafio, mas, todos os surdos querem: uma escola com professores bilíngues, alunos com Libras e todas as Disciplinas ministradas em Libras. Depois ele aprende a escrever o português. Então, falta o MEC reconhecer e autorizar o que estamos desejando. Nossa luta tem muitos anos e continua até hoje. No ensino dos alunos surdos, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), digo que precisa da escola bilíngue. Após o 5º ano, o aluno surdo pode ir para a inclusão junto com intérprete. Nesta fase ele já sabe escrever, ler (JANE).

Ana Júlia

Ana tem formação superior e especialização. Em relação à educação das pessoas surdas, Ana Júlia acredita que, uma sala de aula, somente com aluno surdos é o ideal, mas, apresenta algumas considerações

Se a professora souber a Libras, será bom para as crianças, mas, se a professora não souber, as crianças precisarão do TILS para que aconteçam as trocas entre alunos e a professora. Esta situação possibilita o desenvolvimento dos alunos surdos. Mas, parece que os alunos surdos não têm intérprete nesta etapa da educação. Coloca-se mais TILS após o 5º ano. Quando mistura alunos surdos e

ouvintes, as trocas entre os alunos surdos e professores são menores, porque os professores priorizam os alunos ouvintes. Então esta organização não é boa. O aluno surdo, também, não deveria ficar isolado em uma sala com pessoas ouvintes. Ele fica sozinho e interage apenas com o intérprete de libras. Não interage com mais ninguém, então, ele demora mais para desenvolver a aprendizagem (ANA JÚLIA).

Sobre as políticas públicas para a educação das pessoas surdas, Ana Júlia relata que a educação dos surdos é uma questão que vai além dos aspectos pedagógicos. Para ela, falta reconhecimento, por parte das instâncias governamentais, das questões inerentes às especificidades das pessoas surdas.

A questão da inclusão é um problema político. Alguns surdos têm vontade de melhorar a educação de surdos, mas, precisa do reconhecimento do Governo. Eles precisam conhecer mais como é a pessoa surda, como é a cultura e estar aberto para o diálogo. Então, será possível conversar e entrar num acordo, fazer algumas mudanças, projetos que possam melhorar a educação escolar. A educação dos surdos precisa de professores que saibam a Libras, assim, os alunos vão aprender mais e serão mais felizes. Precisa, também, de investir mais em materiais pedagógicos e recursos de boa qualidade. Faltam muitas coisas para melhorar a educação dos surdos para ser igual à educação de pessoas ouvintes. Já perdemos muito tempo e, ainda, as pessoas surdas têm famílias que, também, não apoiam (ANA JÚLIA).

Carlos

Carlos tem formação superior e especialização. Ao pedir que ele relatasse sobre as suas vivências e percepções referentes à educação das pessoas surdas, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, ele disse que, de forma geral, pode constatar, por meio de sua experiência profissional que, a maioria dos alunos surdos, quando finalizam o ensino fundamental, apresenta muitas dificuldades, não apenas na escrita, mas, em todos os conteúdos propostos.

Para ele, estas lacunas são provenientes, talvez, de uma questão que começa pela família, pois, ela não sabe como cuidar de um filho (a) surdo (a), não entende que ele (a) precisa aprender a Libras. Então impõe a aprendizagem da linguagem oral que, nem sempre é satisfatória.

Outra situação que Carlos apresenta, refere-se às dificuldades de lidar com a educação dos surdos nas escolas inclusivas.

Entendo que seja importante para as crianças surdas socializar com as crianças ouvintes, pois, isso possibilita trocas entre eles. Mas, em minha opinião, a criança surda precisa de ter contato com outras pessoas surdas para que elas possam desenvolver melhor. A Libras, por exemplo, permite que eu desenvolva uma identidade e me dá possibilidades de adquirir mais conhecimentos e de me reconhecer como uma pessoa importante. Se, na sala de aula, estou sozinho com outros ouvintes, meu desenvolvimento fica ruim. Uma criança surda, por exemplo, que estuda na sala de aula com os ouvintes e um intérprete de Libras, pode até desenvolver conhecimentos, mas, como fica sua vivência com outros surdos? Como fará trocas com seus iguais? É muito importante que a criança surda, desde o nascimento até a idade mais avançada, tenha contato com a pessoa surda, porque isso vai ajudá-la a desenvolver melhor sua mente. Ela crescerá mais segura, sabendo que não está sozinha e que há pessoas iguais a ela. Isso permite que ela se sinta melhor. Mas, se estiver apenas com outros colegas ouvintes, desenvolverá o sentimento de incapacidade, acreditando que as pessoas ouvintes são capazes e ela não (CARLOS).

Em relação às políticas públicas de educação para as pessoas surdas, Carlos comenta que o MEC apresenta uma opinião muito rígida e determina que o Governo de Minas Gerais e a Prefeitura de BH deem os mesmos seguimentos à educação. São duas instâncias governamentais até chegar à Prefeitura e, esta, por sua vez, pode até querer mudar alguma questão, mas, as regras são impostas “lá de cima” e as mudanças ficam mais difíceis de acontecer.

Para ele, as políticas, no Brasil, são sempre confusas, mas, mesmo assim acredita que seja possível provocar mudanças. Então sugere:

O ideal seria ter uma escola para surdos, com um gestor surdo. Assim, este gestor teria conhecimento mais profundo e saberia como deve ser a educação das pessoas surdas, pois, teria os mesmos sentimentos. A escola inclusiva tem sua importância, mas, se pensarmos em um professor ouvinte que chega nesta escola para ensinar as pessoas surdas, logo, ensina a língua portuguesa. Sabe-se que aprender esta língua é primordial, mas é preciso reconhecer a importância da Libras. No entanto, a preocupação maior, ainda, fica em ensinar a língua portuguesa. Não há reconhecimento e valorização da Libras. Por exemplo, se peço um aluno para explicar sobre um determinado conhecimento, às vezes, ele consegue

explicar por meio da Libras, mas, quando peço para registrar por meio da escrita, ele não consegue, tem dificuldades. Então, precisamos entender que a língua portuguesa é a segunda língua para a pessoa surda. Às vezes, acontece de um aluno surdo realizar bem uma prova em Libras, demonstrando conhecimento, mas, não desenvolve bem esta mesma prova, quando o registro é escrito. Estamos falando de duas línguas distintas. Pela educação bilíngue, é possível mostrar a importância da Libras, da construção da identidade e da cultura surda. Dentro de uma escola inclusiva, seria necessário desenvolver esta compreensão e, também, ter pessoas com a mente aberta e disponível para aprender a Libras. Então, o que precisamos mesmo é de planejar melhor a educação. Guardar as práticas de inclusão e deixá-las para depois. Agora precisamos de novas propostas, afinal, há muitas falhas na educação inclusiva (CARLOS).

Leon

Leon tem formação superior e especialização. Ao pedir que relatasse sobre as suas vivências e percepções referentes à educação das pessoas surdas, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, apresentou seu ponto de vista dizendo que, na escola inclusiva, montar salas de aulas apenas com alunos surdos, colocando um profissional intérprete de Libras (TILS) para mediar a comunicação entre professores e alunos, não garante que estes alunos terão um bom desenvolvimento educacional, pois, sua formação escolar poderá ser fraca e acontecerá de forma lenta, uma vez que os alunos surdos poderão ter perdas de informações. Nesta idade, as crianças surdas não estão com idade adequada para utilizar o TILS.

Leon sugere, então, que a educação das crianças surdas, deveria acontecer somente em salas com apenas crianças surdas e com professores surdos, ministrando todas as Disciplinas, evitando, assim, colocar um TILS para mediar a comunicação.

Desta forma, no seu entendimento, o professor passa a ser o único responsável pela educação escolar destas crianças. Nas salas de aulas, onde há professores e crianças que utilizando a Libras, é possível proporcionar às

crianças um desenvolvimento educacional mais rápido eficaz. Depois, em idade maior, poderão mudar para uma escola inclusiva.

Precisamos, então, ter a autorização necessária para oferecer a escola bilíngue para as crianças surdas. Ela seria organizada para o ensino das duas línguas: Libras e Português. Isto não é tão difícil assim. Precisa apenas da autorização. No Brasil, confunde-se um pouco quando falam sobre a educação inclusiva. Tentam fazer inclusão, mas, não conseguem. Parece que estão preocupados em mostrar para a sociedade que estão apenas cumprindo uma inclusão. Como professor, percebo que temos muitos problemas para enfrentar, como por exemplo, a situação familiar. A família não tem informações corretas e não sabe o que fazer com o (a) filho (a), não sabe como estimular a educação. Ela “joga” o (a) filho (a) surdo (a) na escola e nos deixa com vários problemas. O mais sério deles tem sido a falta de comunicação. E, mesmo assim, o Governo de Minas e a Prefeitura de BH, continuam obrigando, a maioria das crianças surdas, a estudar nas escolas inclusivas, deixando-as sozinhas, sem comunicação, nas diversas salas de aula. Esta postura não é certa. Há gastos, como por exemplo, com intérpretes de Libras, que seriam desnecessários se os alunos estudassem em escolas bilíngues (LEON).

Outra questão abordada por Leon refere-se à falta de comunicação dentro das escolas inclusivas, considerando que não há uma interação entre crianças surdas e ouvintes.

Ao visitar uma escola inclusiva da SMED/BH, me deparei com uma situação: Encontrei uma sala de surdos e lá, também tem um instrutor de Libras. Mas, este instrutor não ensina Libras para as crianças ouvintes. Então, não há comunicação entre as crianças surdas e ouvintes. Neste caso, como falar de inclusão? Isto é inclusão? Não, não está certo. Por isso, acredito que o problema começa com a família, pois, ela aceita essa condição para o (a) filho (a), alegando que quer uma escola mais perto de casa. Com isso, o surdo acaba perdendo (LEON).

Ressalta, também, que as escolas inclusivas, oferecem, precariamente, o ensino da Libras para as crianças surdas, ofertando-a nos AEE, em aulas de, aproximadamente, 50 minutos. Para ele, esta modalidade de ensino é restrita, pois, depois das aulas, os alunos irão para casa e não terão mais contato com a língua. Além disso, comenta que, nas salas de aula com alunos ouvintes, as crianças surdas, geralmente, copiam os conteúdos sem ter uma participação efetiva. Para ele, “precisamos mudar para escolas bilíngues, com professores que planejam o ensino. Ensina-se, primeiro, em Libras e, depois, em português escrito e, todas as disciplinas serão ministradas em Libras”.

E, ainda, revela sua preocupação com os jovens surdos, pois, estes têm participado pouco das lutas da comunidade surda, em prol dos seus direitos. E, ainda, relata que esta situação dá margem para as pessoas ouvintes assumirem posições que deveriam ser assumidas pelas pessoas surdas.

Antes, nós surdos, éramos mais politizados, lutávamos muito. Hoje, as pessoas surdas estão diminuindo suas lutas e as pessoas ouvintes estão lutando mais pela educação dos surdos. Com isso, os ouvintes estão substituindo os lugares que as pessoas surdas poderiam ocupar. A maioria dos espaços escolares prefere ter pessoas ouvintes para trabalhar, considerando a facilidade de comunicação. Com isso, os surdos estão perdendo muito. Os ouvintes precisam ter mais consciência antes de assumir as coisas no lugar das pessoas surdas (LEON).

Por fim, apresenta algumas críticas sobre a posição das instâncias governamentais, em relação às políticas públicas de educação para surdos.

Não entendo muitas coisas, como por exemplo, a postura do Governo perante a Convenção que foi assinada. Ela retrata sobre a importância da Língua de sinais, como língua das pessoas surdas, da cultura da identidade. Mas, o Governo muda tudo, em nome da inclusão. Não entendo isto. Eles não respeitam a Convenção? Não respeitam as Leis? Então precisamos lutar para acabar com esta situação e seguir a Convenção. Outro exemplo é a Declaração de Salamanca que, defende o direito de ter escolas para surdos, mas, mesmo assim, impõe a inclusão. O Governo não sabe e não entende o que as pessoas surdas querem. Estão sempre distantes e não dialogam (LEON).

Mateus

Mateus tem formação superior e especialização. Ao pedir que relatasse sobre as suas vivências e percepções referentes à educação das pessoas surdas, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, comenta que já foi instrutor de Libras em uma das escolas da SMED/BH, no AEE.

Apesar de atuar como instrutor de Libras, suas atividades centravam em práticas de apoio nas Disciplinas que os (as) alunos (as) apresentassem dificuldades (matemática, português, outros), descaracterizando os objetivos propostos.

Em relação à educação das pessoas surdas considera que o melhor seria que as crianças surdas, nos anos iniciais, ficassem em salas separadas

das crianças ouvintes. Ressalta, neste caso, que não se deve colocar um TILS. O melhor seria ter um professor que saiba Libras. Para ele, desta forma, é possível garantir que as informações cheguem ao aluno, de forma direta.

Às vezes, o TILS está interpretando e os alunos ficam somente olhando... As crianças surdas, além de dispersar facilmente nesta idade, também não têm maturidade suficiente para ficar com o TILS (há pouco estímulo, pouca atenção, percepção, e afinidades). Às vezes, esse aluno não desenvolveu fluência necessária da Libras e o TILS não desenvolverá isto. Este profissional não tem que assumir a responsabilidade com a educação escolar da criança surda. Somente o professor da sala de aula é responsável pela educação escolar da criança. É comum, nesta fase, que a criança não identifique quem é o professor e quem é o TILS (MATEUS).

Mateus comenta que, na sua vida profissional, tem acompanhado o depoimento de várias famílias que levaram seus (as) filhos (as) para as escolas inclusivas, mas, devido ao baixo desenvolvimento escolar, retornaram estas crianças para a escola especial para surdos.

Um dos fatores que ele considera positivo é quando as famílias se propõem aprender a Libras. “Quando um filho sabe que a mãe está aprendendo a Libras ficam felizes”. E, ainda revela:

Quando dou cursos de Libras para as famílias, as turmas começam cheias, mas, no final, às vezes, ficam somente duas ou três mães. Geralmente, saem do curso justificando problemas de ordem familiar. [...] Às vezes, família tem problemas no casamento, porque o marido não aceita a deficiência do (a) filho (a). Diante disto, convido o pai para vir à minha sala para conhecê-lo. Desta forma, o pai percebe que sou surdo e que tenho uma vida comum. Sou capaz e independente (estudo, trabalho e tenho uma família). Ele se sente mais seguro e percebe o (a) filho (a) de outra forma (MATEUS).

Mateus, ao apresentar este relato, quis explicar que, na escola para surdos, há melhor entendimento sobre as peculiaridades destes sujeitos. E, nas escolas comuns, ainda há restrições neste patamar.

Então, tende-se não oferecer à família as orientações que são necessárias, inclusive sobre a importância das pessoas surdas aprenderem a Libras.

Ele comenta que o Decreto nº 5626 de 2005 evidencia esta possibilidade, indicando que, nos anos iniciais, as crianças deverão ter professores bilíngues. Então, acredita que a escola inclusiva precisa ser

ofertada às pessoas surdas, somente após o 6º ano. Desta forma, é possível evitar atrasos no desenvolvimento escolar das crianças surdas.

Sobre esta situação, Mateus apresenta uma observação interessante:

Na escola de surdos têm sido utilizadas várias metodologias. Há, também, diferentes níveis de aprendizagem. Talvez isto aconteça justamente porque os surdos vão para a escola inclusiva e depois voltam para a escola especial. Muitas crianças permanecem na escola inclusiva, até por três anos seguidos, sem apresentar resultados satisfatórios. Com isso, estes alunos retornam para a escola de surdos. Isto significa que eles perderam muito tempo. Estes alunos chegam com muitas dificuldades, mas, fazem grandes esforços para recuperar. Então, alguns começam a desenvolver novamente, mas, sabe-se que eles perderam muito tempo (MATEUS).

Caio

Caio tem formação superior e especialização. Ao pedir que relatasse sobre as suas vivências e percepções referentes à educação das pessoas surdas, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, comenta que, incluir as crianças surdas nas escolas comuns, não é tão bom assim.

Para ele, os alunos ouvintes têm a audição e a linguagem necessária para facilitar a comunicação e a aprendizagem. Mas, a criança surda precisa ler os lábios das pessoas ouvintes ou, em alguns casos, contar com a presença de um intérprete de Libras.

E ainda, comenta que, na sala de aula, quando apresentam dúvidas, estas crianças precisam perguntar várias vezes aos professores e, percebe-se que os alunos ouvintes não gostam. Então, cria-se um embate na sala de aula que prejudica muito a vida das pessoas surdas.

Em relação às políticas públicas de inclusão, Caio considera que as instâncias governamentais deveriam chamar as pessoas surdas para discutir sobre a educação dos surdos.

Nós, surdos, atualmente, lutamos por uma escola bilíngue para os surdos. Nossa luta é árdua, pois, percebe-se que, tanto o Governo, quanto a Prefeitura, recebem nossas reivindicações e as engavetam. Infelizmente, lá (refere-se aos gabinetes dos políticos), deve ter se tornado um museu de papéis. Guardam nossas reivindicações e estão nem aí. Mas, nós surdos, somos persistentes, teimosos e continuamos a lutar (CAIO).

E, ainda, explica que, atualmente, dentro de uma escola de crianças ouvintes, a proposta é colocar o instrutor de Libras para trabalhar com a criança surda. Esta criança fica apenas com o instrutor de Libras e isto não é bom, não resolve e não é inclusão.

Nós surdos, lutamos e fazemos várias passeatas em prol da escola bilíngue. Acreditamos que a pessoa surda tem o direito de estudar e desenvolver por meio de uma língua natural, a Libras. Neste tipo de educação, a criança surda estudará na escola para surdos e terá oportunidade de, primeiro, ter acesso à aquisição desta língua e, depois aprenderá, também, a língua portuguesa escrita. Quando aprende a se comunicar, em Libras, ela começa a se comportar como uma pessoa surda e se aceita. Então, vai adquirindo a identidade surda (CAIO).

Alex

Alex tem formação superior e especialização. Ao pedir que relatasse sobre as suas vivências e percepções referentes à educação das pessoas surdas, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, comenta que, para dar este depoimento, considerará suas experiências pessoais e profissionais, enquanto professor surdo e, além disso, considerará as informações que são dadas por seus colegas surdos, que, também trabalham em várias escolas e, ressalva que gosta muito de ler e pesquisar sobre o assunto.

Diante do exposto, Alex relata que, nas escolas da Prefeitura de BH, por exemplo, há algumas salas de aulas que têm apenas alunos surdos, professores com Libras ou, pelo menos, um instrutor de Libras para dar apoio.

Para ele, neste tipo de sala, é possível que o professor dê mais atenção às especificidades da educação dos alunos surdos. É possível, também, que estes surdos se sintam melhores, pois estão com seus pares e têm uma cultura única e referência de um grupo, podendo desenvolver sua identidade. Mas, ressalta que, este perfil de sala, não atende, aos alunos surdos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Seria um perfil ideal para os alunos surdos a partir do 6º ano. Então explica:

Na sala comum das escolas inclusivas, tenho dúvidas se este perfil atende às crianças surdas do 1º a 5º ano. Não acredito nesta possibilidade. Eu prefiro dizer que, o melhor, seria que estas crianças

menores fossem para uma escola especial, somente com pessoas surdas. Nesta escola, eles poderiam conviver com um ambiente que tem Libras e, também, pessoas iguais a ele. Assim poderão desenvolver melhor, tanto a área linguística, quanto cognitiva. Após o 5º ano, estas crianças estarão, mais ou menos, preparadas para vencer os desafios impostos pela inclusão. Mas, esta escola, mesmo assim, precisa se preparar, se organizar melhor, pois, as pessoas ouvintes têm outra cultura e outra língua e precisam conhecer melhor as pessoas surdas. Geralmente, os professores não conhecem a educação dos surdos e não sabe a Libras, então, o TILS assume todo o processo educacional, mas, ele não é o professor. Então, o surdo também perde (ALEX).

Para ele, se uma pessoa nasce ouvinte e, em uma determinada fase da vida, começa a perder a audição, significa que, antes de perdê-la, já foi ouvinte e sabe se comportar desta forma.

Além disso, esta mesma pessoa desenvolveu a linguagem oral. Então, ela terá facilidades para estudar nas escolas de ouvintes e fazer a leitura labial. Alex ressalta que é importante explicar isto, pois as pessoas comparam estes casos: pessoas que nascem surdas ou ficaram surdas antes de desenvolver a linguagem (surdez pré-linguagem) e pessoas que perdem a audição após desenvolvimento da linguagem (perda auditiva tardia ou pós-linguagem).

Uma sala com pessoas ouvintes, tendo apenas uma pessoa surda, pode dar certo somente em alguns casos: Se ela nasceu ouvinte e, aos poucos, foi perdendo a audição, é possível que ela desenvolva, com maior habilidade, a capacidade de fazer a leitura dos lábios. Pode, também, utilizar vários recursos tecnológicos, tais como, o Aparelho Amplificador Sonoro ou fazer o Implante Coclear. Esta pessoa surda terá uma cultura e uma identidade igual às demais pessoas ouvintes. Ela se comporta como uma pessoa ouvinte. Foi acostumado a brincar, a ouvir música, ver televisão, contar piadas, entre outras coisas que fazem parte do grupo de ouvintes (ALEX).

Por fim, Alex explica qual seria o perfil de uma escola adequada para atender às necessidades educacionais das crianças surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental:

Uma escola para surdos precisa ter uma equipe pedagógica especializada que conheça a criança surda e reconheça a importância da Libras como língua. Sabe planejar o ensino, visando atender as necessidades educacionais dos surdos. Entende que a criança desenvolve a identidade surda e cultura surda. O professor ensinará várias disciplinas, várias coisas utilizando a Libras como língua de instrução. Além disto, precisa entender que, para ensinar a Língua Portuguesa, o aluno surdo precisa adquirir a Libras, como primeira língua. Depois ele aprende o português como disciplina. Mas, para ensinar esta língua, o professor precisa de uma

metodologia específica e usar várias estratégias, tudo de acordo com a educação de pessoas surdas. Sempre defendo o bilinguismo, porque é a forma respeitosa de ensinar as crianças surdas, dando-lhes mais ânimo e melhorando seu desenvolvimento: ele consegue aprender o que é ensinado. Utilizando a Libras o ensino fica mais coerente (ALEX).

Em relação às políticas públicas de educação dos surdos, Alex, revela seu ponto de vista:

Preciso falar a verdade: Lamentavelmente, não entenderam que um projeto pedagógico não é um projeto eleitoral (refere-se aos políticos que apresentam propostas infundadas, longe da realidade educacional). Um projeto pedagógico realiza-se por meio de pesquisas e por experiências práticas e pedagógicas. Então, para a educação dos surdos, é preciso conhecer as pessoas surdas, a cultura e a Libras. Somente assim, é possível planejar políticas públicas corretamente, próxima da realidade das pessoas surdas. O Governo quer mostrar que está fazendo bonito e impõe esta inclusão para os surdos. Eu até concordo com a educação inclusiva, mas, acredito que teria que ser uma inclusão de verdade. Estão oferecendo esta inclusão apenas para mostrar, para todo mundo, que estão cumprindo uma determinação. Mas, isto não serve. Aqui no Brasil, a inclusão se materializa por meio da oferta de instrutores de Libras e intérpretes de Libras na escola. É por isto que falo que esta proposta não é nada pedagógica e sim política. A educação das pessoas surdas precisa de muitas coisas (ALEX).

Para ele, a situação é complexa e exigiria mudanças mais profundas, tais como, romper com a visão arcaica de que a educação dos surdos faz parte da educação especial. No seu entendimento, a educação dos surdos é uma questão linguística e não de deficiência (no sentido pejorativo da palavra).

Ou seja, é preciso buscar uma atenção maior para as especificidades da educação dos surdos, não limitando a educação dos surdos nas ofertas de recursos e atendimentos educacionais que são inerentes à educação especial.

Não sou muito racional, mas tentarei explicar para entender melhor: O Governo e a Prefeitura sempre tem um departamento responsável pela educação das pessoas com deficiência. Nestes departamentos eles preocupam mais com a acessibilidade das pessoas cadeirantes, cegas e são capazes de resolver isto, pois, se referem às questões de ordem física, recursos tecnológicos e matérias diversos. Até neste ponto, conseguem fazer as adaptações, conhecem os tipos de acessibilidade. Mas, há um entrave, quando se fala da acessibilidade para as pessoas surdas. Porque, para nós, o problema de acessibilidade refere-se à informação e à comunicação. Então, acredito que precisaríamos criar um departamento específico nesta área, ou seja, um departamento somente para lidar com as questões das pessoas com deficiência auditiva/surdos. A educação de pessoas cadeirantes, pessoas cegas e outros, têm suas especificidades, mas não tem diferenças na linguagem. Então, não atrapalham o

desenvolvimento escolar. Para as pessoas surdas, a questão é outra: Se não tem acesso à informação e à comunicação, isso significa, também, que não teremos educação. Então, precisamos de uma atenção maior para a educação das pessoas surdas. Não estou dizendo isso porque sou surdo, mas, por acreditar que esta separação facilitará a compreensão das diferenças entre as pessoas surdas e as pessoas com deficiência. A pessoa surda não é deficiência de verdade, igual aos outros. A questão da pessoa surda é a língua, a cultura. As pessoas precisam entender isso, claramente e aproveitar para começar novas propostas na educação dos surdos. No futuro, talvez esta situação melhore, mas, atualmente é impossível. A inclusão não atende as necessidades dos surdos. Quem sabe, no futuro, se o Governo entende esta situação: Ele retira a educação dos surdos da área da educação especial e cria um novo departamento. Seria outro setor, separado das demais deficiências, visando atender somente as especificidades da educação escolar das pessoas surdas. Este setor focalizaria as áreas linguística, cultural e da identidade dos surdos (ALEX).

O depoimento acima retrata a importância de diferenciar a educação especial da educação das pessoas surdas. Esta questão envolve a luta pelo reconhecimento, por parte das pessoas surdas.

Ao conversar sobre esta questão com os demais entrevistados que são surdos, foi possível constatar que há um embate entre surdos e Instâncias Governamentais, envolvendo duas situações: ser - surdo/deficiente e ter – educação especial e educação bilíngue.

No caso da educação das pessoas surdas, é importante considerar que, além das questões linguísticas, há outras especificidades que são primordiais e merecem maior cuidado e atenção do Poder Público, inclusive referindo-se à própria área pedagógica e, também, a cultural, conforme indicado por Sá:

Uma educação bilíngue que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão linguística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados. Uma educação bilíngue – multicultural não envolve só considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas também significa além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura (SÁ. 2002. p 68).

Para as instâncias governamentais, conforme indicado na pesquisa, parece não haver distinção entre uma situação e outra e, assim sendo, permanece-se com as ofertas educacionais, partindo do pressuposto de que é possível garantir o direito à educação das pessoas surdas por meio da oferta dos mesmos tipos de atendimentos e serviços que são oferecidos às demais pessoas com deficiência.

Neste sentido, é possível inferir que há um entendimento equivocado (talvez, mais um estereótipo), de que os surdos negam a própria deficiência porque não querem ser chamados desta forma. No entanto, a questão em pauta, refere-se às formas de representações que se tem do outro (o surdo), e, quais são as representações que este outro (o surdo) tem de si.

PERLIN, por exemplo, que é uma pesquisadora surda, indica que “O surdo tem *diferença*, e não deficiência” (PERLIN, 1998.p.56). E ainda ressalta: “O que importa é que assumimos o sujeito surdo [...]. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (PERLIN, 1998.p.56).

Isto significa que, a busca pela educação para surdos, em substituição à educação especial, não é uma questão de negação da deficiência, mas, de aceitação de sua condição de ser surdo. Não se trata de se colocar em uma condição superior às demais deficiências e, sim, de compreender que são realidades distintas, pois há diferenças que deverão ser preservadas. Não é uma questão de excluir as pessoas ouvintes ou de se segregar-se, e sim de possibilitar melhores condições de ensino para seus pares, preservando as peculiaridades educacionais, linguísticas e culturais existentes. Para SÁ,

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (as de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos. Não se trata apenas de *aceitar* a língua de sinais, mas de *viabilizá-la*, pois, todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do “bilinguismo”, tal como defendemos) (SÁ, 2002. p 66).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a representação que o sujeito surdo tem de si, não nega o outro (o ouvinte ou as outras pessoas com deficiência), mas busca-se reafirmar enquanto pessoa surda que tem o direito de ser surdo. Doravante, apresentar-se-á a entrevista que foi realizada pela Federação Nacional de Educação e Integração das pessoas surdas (FENEIS), tendo, como representante, o Diretor Regional da FENEIS de Belo Horizonte. Além da entrevista, serão apresentados alguns documentos atuais que subsidiam a luta em prol à educação que os surdos almejam.

7.3.5 Que educação escolar os surdos almejam? Entrevista com um representante da Comunidade Surda - FENEIS/ Regional de Belo Horizonte.

Conforme apresentado no corpo desta pesquisa, a Federação Nacional de Educação e Integração das pessoas surdas (FENEIS) é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos que representa a comunidade das pessoas surdas em diversas situações da sociedade civil, dentre elas, a educação.

Neste sentido, a FENEIS é um órgão representativo, de grande valia, para representar as diretrizes educacionais propostas pelos surdos. Assim, os representantes que compõe este órgão, buscam várias estratégias para se posicionarem, politicamente, enquanto representantes.

Abaixo apresentarei o depoimento do atual Diretor Regional da FENEIS de Belo Horizonte. Conforme dito, além da entrevista, apresentarei alguns documentos que compõe a luta pela educação bilíngue.

A entrevista com a FENEIS foi concedida por um dos seus representantes: Marcos Antônio de Sousa Júnior, pessoa surda, atual Diretor Regional de Belo Horizonte. Ele tem 37 anos de idade, é professor e psicólogo.

Sobre as políticas públicas de inclusão para as pessoas surdas, o diretor regional da FENEIS analisa a questão e aponta algumas considerações relevantes. Primeiramente, apresenta seu ponto de vista referente às escolas inclusivas que organizam salas com apenas crianças surdas.

A matrícula nas salas de aula com apenas alunos surdos, a meu ver, estimula a interação e contribui, ativamente, com o aprendizado do aluno surdo, pois há uma troca direta entre os participantes, probabilidades maiores no uso de uma mesma língua (visto que nem todos surdos usam LIBRAS, quase sempre por influência da família). Além do que, a presença de somente alunos surdos encoraja – embora não garanta – o professor a adaptar-se e adaptar seu material para esta categoria do que permanecer com um material pautado numa base auditiva ou somente calcada no ensino da língua portuguesa, que não é uma língua natural para os surdos. Além disto, ao manter uma turma somente de alunos surdos, os participantes podem medir seu grau de aprendizado espelhando-se nos colegas e perceber suas competências sem uma percepção de menos-valia, caso seja alocado numa sala junto com ouvintes, o que poderia gerar a impressão de incapacidade pelo fato dos alunos ouvintes usarem uma língua natural e que dominam desde a infância, possivelmente prejudicando a auto-estima do surdo (MARCOS).

Em relação à organização de salas que têm alunos surdos e ouvintes, contando com a presença de um intérprete de Libras (ILS) ele apresenta algumas ressalvas:

As salas com ILS, a meu ver, além de promover o distanciamento do aluno surdo e ouvinte, estimulam a dependência do intérprete e a orientação dos colegas a se comunicar com o surdo de forma restrita e distanciada, acreditando que somente é possível lidar com o surdo por meio do intérprete. Mas, digo isso, porque vejo a presença do intérprete como uma necessidade mais restrita a certos ambientes sociais (MARCOS).

E, em relação ao aluno surdo que não tem Libras e se comunica por meio da leitura labial, ele explica que, esta, apesar de permitir que este aluno consiga ter certo contato com a pessoa ouvinte, não garante a comunicação plena. Para ele,

Esta relação é desigual e não estimula a adaptação das pessoas ouvintes à realidade de comunicação do surdo, pois, sendo o surdo, minoria, as pessoas que ouvem não demonstram necessidade de se adaptar e tratar o surdo respeitando suas peculiaridades, pelo contrário, tendem a desprezar o surdo e isolar dos demais, caso não consiga acompanhar a comunicação oral (MARCOS).

E ainda, completa a questão, demonstrando que a busca pela linguagem oral para as pessoas surdas, nem sempre apresentam resultados satisfatórios.

Atualmente, na Feneis (2013) estão sendo feitos atendimentos de cerca de duas dúzias de crianças surdas, já chegando aos 10 anos de idade – a maioria realizou um implante coclear que não funcionou como deveria – cuja tentativa de oralização fracassou e as famílias procuram os serviços de uma equipe de profissionais que domina a LIBRAS para tentar salvar o processo de desenvolvimento de seus filhos surdos (MARCOS).

Do ponto de vista das políticas públicas de educação inclusiva, o diretor da FENEIS esclarece que,

[...] as atuais políticas não “possuem cláusulas” assegurando que o professor esteja preparado para lidar com o aluno surdo, adaptar o currículo para se adequar a este aluno, além do que, os hábitos culturais em nosso país tendem a ser minimalistas e enxergar a inclusão do surdo somente com o ato de disponibilizar um intérprete ou um repetidor oral para o mesmo e ele automaticamente já estaria incluído, eximindo a sociedade – neste caso, representada pelos

funcionários da escola, professor e demais alunos não surdos – da tarefa de se empenhar em incluir (MARCOS).

Em relação ao ensino da língua portuguesa, o diretor regional da Feneis comenta que, nas escolas comuns, geralmente, o ensino desta língua, é ofertado sem considerar a individualidade de cada um. Mas, afirma que há exceções de alguns professores que executam esta tarefa:

[...] salvo honrosas exceções que, são isso mesmo, exceções ou, casos individuais, do empenho de alguns professores conscientes e altruístas. O surdo, diferente do ouvinte, não tem o mesmo acesso à língua oral, desde a mais tenra infância, não adquire a língua portuguesa, em casa, de forma natural e, muitas vezes, faz um tratamento para se oralizar que, ao chegar à escola, raramente está consolidado. É uma situação de desigualdade que acaba por prejudicar o aluno surdo (MARCOS).

Considerando suas vivências pessoais e profissionais, o Diretor regional da Feneis afirma que, raramente, as escolas comuns avaliam os alunos surdos de forma eficaz.

O que vivenciei são alguns casos de professores conscientes e capacitados, por iniciativa própria, decidirem adaptar suas avaliações para se adequarem às possibilidades de seus alunos. Quase sempre o aluno é excluído, seja por desídia do professor em se empenhar na adequação do material didático e de avaliação, seja por falta de conhecimento ou incapacidade ou por outro motivo que acredito ser uma noção inadequada de justiça que igualdade de avaliação é aplicar a mesma prova que aplica a pessoas que ouvem (MARCOS).

Sobre a importância do instrutor de Libras nas escolas comuns, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Diretor da Feneis acredita que esta ação demonstra que há certo grau de seriedade e compromisso com as adaptações a serem realizadas na educação de surdos. Mas, ressalva que, esta aplicabilidade, não assegura a oferta da educação bilíngue, apesar de estimular sua ocorrência.

Da mesma maneira, comenta sobre a atuação do TILS nas escolas, considerado que este profissional, apesar de ser necessário para promover a acessibilidade comunicativa, tem provocado situações adversas, quando, por exemplo, a escola “fornece uma impressão incorreta que a inclusão está

acontecendo e sendo garantida sem necessidade de mais nada”. E, ainda acrescenta outra questão complexa:

A presença deste profissional, muitas vezes, estimula os professores a se eximir da responsabilidade de lidar com o surdo e se adaptar às suas peculiaridades [...]. É cômodo para a escola, os profissionais e colegas, contar com o intérprete, assim, ninguém sente necessidade de fazer nada pelo surdo, ninguém sente necessidade de mudar e se adaptar, assumir o desafio que lidar com a diferença do surdo traz (MARCOS).

Ao perguntar sobre os AEE que são ofertados nas escolas comuns, ele considera que estes atendimentos são,

[...] profundamente desnecessários e um mero pretexto para a escola não ter que se mobilizar para incluir, não promover uma mudança social em seu interior, projetada para fora, nem ter que orientar os profissionais e alunos não-surdos, que, por sorte, continuam lidando e concebendo a surdez como mera questão de deficiência e incapacidade da pessoa surda e não da própria escola ou da sociedade. Continuam a deslocar o foco do problema para o aluno surdo/pessoa com deficiência e não para as próprias pessoas que têm de incluir. Ou seja, estes atendimentos educacionais garantem/asseguram a visão tradicional de integração: de que a pessoa com deficiência é quem tem o problema, a dificuldade e, é ela quem tem de se integrar, pois, tem uma “necessidade especial”, um “problema especial”, uma “deficiência especial” que demanda correção. Este discurso é muito antigo, desde antes de minha época escolar e, não mudou nada até hoje, só se revestiu de eufemismos e pretextos intermináveis para continuar sendo o mesmo ou, como eu gosto de dizer, é uma desculpa para não ter de assumir a responsabilidade e a difícil tarefa de mudar a si mesmo, pré-requisito para o processo de inclusão (MARCOS).

De acordo com o depoimento do Diretor regional da Feneis, há pouco diálogo entre as partes. Ele esclarece que, atualmente, buscam uma participação mais efetiva com as instâncias governamentais, mas, nem sempre os resultados são satisfatórios.

[...] há alguns contatos esporádicos, mas é um diálogo pífio e, no mais das vezes, unilateral, partindo, como sempre, das entidades focadas nas questões das pessoas surdas e nunca, jamais, do próprio Governo. Apesar de existirem leis, é preciso ficar atento a elas, pois o Governo tende a desrespeitá-las, quase sempre com justificativas de custos financeiros, ou seja, economizam o máximo que podem no processo de inclusão, seguindo uma tendência histórica de sempre excluir quando podem, privilegiando as pessoas que não possuem deficiências (MARCOS).

Por fim, ao perguntar sobre o tipo de educação escolar que as pessoas surdas almejam, ele retrata, de forma inusitada e muito interessante, a seguinte frase: “A mesma que as pessoas que ouvem [...]”. Depois, explica que, esta questão, só é possível, mediante a garantia das mesmas condições educacionais. Então apresenta as diretrizes que sustentaria a educação das pessoas surdas:

[...] a aquisição de uma língua natural em casa, o uso de uma língua natural na escola, meios de acessibilidade garantidos e que tudo isto ocorra numa língua acessível ao surdo. Atualmente a única língua natural conhecida para o surdo é a língua de sinais, e é isso que torna todo o processo difícil e tortuoso, pois a língua majoritária é uma língua oral – não natural para o surdo – e ainda tem de ser aprendido numa forma acessível, o que requer alfabetização para ter acesso aos textos grafados nesta língua oral, além do que no Brasil as pessoas não conversam socialmente usando a mesma estrutura que a língua portuguesa grafada e mais ainda, não tem o hábito de se relacionar linguisticamente pelo meio grafado – com exceção das redes sociais e programas de chat, os quais, porém, não atendem a todas as exigências de comunicação e interação social, pois, por exemplo, não é possível se comunicar com um médico no hospital usando um programa de MSN, não é possível se relacionar com professor e colegas de escola por e-mail (MARCOS).

Após finalizar as apresentações das entrevistas coletadas, foi possível verificar que as questões indicadas pelo Diretor regional (BH) da Feneis, instrutores de Libras e professores surdos, evidenciam uma mesma realidade: as escolas inclusivas, da Rede Municipal de Belo Horizonte, não oferecem uma educação escolar condizente com as especificidades que são inerentes às crianças surdas, matriculadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que, os diversos depoimentos dos sujeitos surdos, a priori, apresentam características comuns entre si, dando uma conotação de “repetição”. No entanto, tal “redundância” aparece, não somente nestes depoimentos, como também, nos diversos depoimentos e/ou documentos que perpassaram por uma longa trajetória educacional.

Diante do exposto, considera-se que esta “repetição dos fatos” caracteriza a marca das lutas dos surdos pelo reconhecimento linguístico e

evidencia, explicitamente, o desejo desta Comunidade em ressignificar o modelo educacional que, ainda, segue os moldes da educação das pessoas ouvintes.

As diversas discussões entre as Instâncias Governamentais e Comunidade Surda demonstram que, o assunto em pauta, persiste: quando “parece” que o Poder Público está ajustando as políticas públicas de educação para surdos, no final, aparecem mais dispositivos legais distantes do que se espera e, neste sentido, a Comunidade Surda, se posiciona frente às constantes inquietações e então, persistem com as mesmas reivindicações.

Mesmo assim, as constantes reivindicações e esclarecimentos, por parte da Comunidade Surda, não foram suficientes para que as Instâncias Governamentais provesses políticas mais condizentes com as necessidades educacionais das pessoas surdas. Um exemplo desta questão refere-se à Nota de Esclarecimento que a Feneis encaminhou para o MEC/SECADI/GAB em 20 de maio de 2011, respondendo à Nota Técnica nº 05/ 2011 (MEC).

O referido documento intitulado “Implementação da Educação Bilíngue”, divulgado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC), orientou os sistemas de ensino informando que o Ministério da Educação estaria implementando a política de inclusão escolar, sendo subsidiada pela *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008)*.

Isto significa que o sistema de ensino deverá oferecer aos alunos surdos, a garantia do ingresso nas escolas comuns e a educação bilíngue, por meio dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

No entanto, a Feneis, representando a Comunidade Surda, faz algumas considerações relevantes indicando que a Política educacional vigente, determinada pelo MEC, não condiz com a realidade educacional das pessoas surdas, confirmando o que foi abordado pelos surdos (entrevistados nesta pesquisa).

Neste confronto, a Feneis aponta, por meio de um documento intitulado por *Nota de Esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para surdos, em resposta à Nota Técnica nº 05/ 2011 (MEC)*, quais são as

especificidades da educação dos surdos que a atual Política não atende e explica os motivos:

- A atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU), particularmente no artigo 24, que prevê que os Estados membros devem garantir “o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”;

- [...] é preciso adequar o ensino à especificidade dos alunos e, no caso dos surdos, à sua especificidade linguística; assim, é igualmente fundamental o direito a que possam escolher o lugar mais adequado para seu desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo.

- [...] a Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos [...].

- [...] Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas **no contraturno**, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural.

- Sabe-se que, na maioria das escolas, o ensino de libras ainda não é contemplado. Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? [...]

- [...] a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução „em” língua de sinais e „de” língua de sinais, sua língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos.

- [...] o Decreto [5.626/2005] diz claramente que são a Libras e o Português escrito as línguas de instrução, respectivamente, como primeira e segunda língua, por professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo devendo ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional (Art.22, incisos I e II).

- [...] Esse proposital “esquecimento” (referindo-se ao MEC) é outra manobra da Nota, visando a nomear “bilíngue” a qualquer classe ou escola onde duas línguas estão presentes, sem atentar à importante definição legal de

que a Libras é primeira língua de instrução dos surdos e que o português deve estar presente, na escola, **em sua modalidade escrita [...]**.

- [...] o Decreto [5.626/2005] diz claramente que são a Libras e o Português escrito as línguas de instrução, respectivamente, como primeira e segunda língua, por professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo devendo ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional.

- Nessas últimas etapas de formação, o Decreto prevê também a **possibilidade** do ensino aos surdos em “escolas comuns do ensino regular [...] com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa”, mas **nesse último caso, por definição legal, não se trata de educação bilíngue**, a qual, repetimos, é definida explicitamente como aquela “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”.

- [...] A presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a „serviços” de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, reiterando a referência textual da Nota.

- [...] Na verdade, a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos.

- Protestamos de modo veemente contra esses desrespeitos, modificações e deturpações da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, reafirmando nossas reivindicações de uma educação bilíngue de e para surdos, “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”.

Diante do exposto, é possível verificar que a comunidade surda permanece insatisfeita com as políticas públicas de educação inclusiva, para as pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-as insuficientes para atender as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos. Mediante tal impasse, a Feneis, apresentou uma proposta¹⁹⁴ para o MEC (em anexo), possibilitando

¹⁹⁴Apresentar-se-á apenas alguns recortes da proposta elaborada pela Comunidade Surda e apresentada ao Governo, no ano de 2013. Refere-se ao documento intitulado: “*Propostas para*

indicar quais são os subsídios necessários para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Nela consta doze itens que são considerados necessários para alcançar este modelo educacional:

1. Transformação legal-institucional das atuais escolas especiais para surdos em Escolas Bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2).
2. Criação de 5 (cinco) Colégios de Aplicação bilíngues (Libras (L1) / Português- Escrito (L2)) em Universidades Federais, por meio de editais.
3. Apoio do MEC à manutenção, reabertura/reativação e criação de escolas e classes bilíngues nos Estados, Distrito Federal e Municípios.
4. Mudanças no atual Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos inclusos em classes lusófonas.
5. Organização de Escolas Inclusivas Polos com Programas de Educação Bilíngue.
6. Transporte Escolar e Merenda Escolar para alunos surdos matriculados em ‘Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito’ e ‘Escolas Inclusivas Polo’.
7. Política de formação de novos profissionais para atender a demanda das Escolas e Classes Bilíngues para Surdos.
8. PAIC¹⁹⁵ Bilíngue (Libras/Português escrito) e material didático bilíngue para todas as séries e disciplinas da educação básica.
9. Diretrizes curriculares da disciplina de Libras.
10. Diretrizes para os concursos de Professores, Instrutores e Intérpretes de Libras.
11. Acessibilidade para Surdos.
12. Instituição da Comissão da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.

a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”. Para conhecê-la, na íntegra, consulte o ANEXO desta pesquisa.

¹⁹⁵ PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

8 CONCLUSÃO

Ao investigar a História da Educação das Pessoas surdas, da Antiguidade à Idade Contemporânea, foi possível constatar que este caminho foi percorrido, por conflitos relacionados tanto à sociedade quanto à área educacional.

Desde a Antiguidade os surdos eram vistos como pessoas incapazes e psicologicamente debilitados, mesmo porque, naquela época, os estudos na área da linguagem eram limitados. A compreensão da linguagem centrava na ideia de que o conhecimento, para chegar ao intelecto, teria que, primeiramente, passar pelo sentido. E, esta compreensão, intensificou a visibilidade de “incapacidade das pessoas surdas”.

A partir do século XVI que aconteceram os primeiros investimentos em estudos nesta área, indicando que as pessoas surdas poderiam ser educadas.

A partir dos meados do século XVIII, na França, as pessoas surdas vivenciaram suas primeiras experiências educacionais através do ensino realizado por meio do uso da língua de Sinais.

No final do século XVIII, a Alemanha desenvolveu, também, atividades educacionais com surdos, porém, investindo no ensino da linguagem oral, exigindo o uso exclusivo da língua falada e a proibição de qualquer tipo de comunicação gestual.

Diante das duas vertentes educacionais, surgem, mundialmente, várias correntes visando determinar qual modelo educacional seria mais viável às pessoas surdas, provocando, então, em 1880, em favor do oralismo.

Por meio da pesquisa histórica, foi possível constatar que estes dois modelos educacionais, foram e continuam sendo, o centro das discussões na educação escolar das pessoas surdas. Identificamos que, nas entrevistas feitas com pessoas surdas e entidades relacionadas que, mesmo nos tempos atuais, as divergências entre o Poder Público e a Comunidade Surda, continuam, como antes, girando em torno destes modelos.

Uma das características marcantes desse estudo foi identificar as peculiaridades existentes no âmbito da educação escolar das pessoas surdas, tais como a cultura, identidade, linguagem (língua brasileira de sinais).

Sobre estas diferenças, foram encontrados vários pontos, dentre eles, os aspectos conceituais entre ser surdo ou deficiente auditivo.

No que tange às esferas socio-antropológicas e a área da saúde, foi possível identificar que estas diferenças conceituais são definidas pelos sujeitos surdos, de acordo com a representação que cada um tem de si (sua identidade).

Além disso, foi possível compreender que, no âmbito educacional, as representações que as pessoas ouvintes fazem das pessoas surdas, podem delimitar o tipo de educação escolar que se oferece, pois, aqueles profissionais que vêem a pessoa surda pelo ângulo da perda de audição, numa condição puramente funcional, tendem a não identificar suas possibilidades de compensação ou supercompensação frente à perda auditiva. Estes sujeitos surdos, nestes casos, geralmente são nomeados de “deficientes auditivos”.

Ao contrário, profissionais que percebem a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo, por meio de experiências visuais e se expressam, culturalmente, por meio da Libras, tendem a reconhecer suas potencialidades cognitivas e linguísticas, analisando-as em seu contexto cultural. Estes sujeitos, neste caso, geralmente, são nomeados de “surdos”.

Outro fator identificado nesta pesquisa, refere-se ao significativo aumento da população brasileira de pessoas surdas e deficientes auditivas (conforme os dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000 – 2010). Estes dados apontam para a necessidade, emergencial, de ressignificar as políticas públicas de inclusão para as pessoas surdas, ampliando as condições de oferta educacional, condizente com as necessidades educacionais dos mesmo.

E, além destes dados, foi identificado, a necessidade de se considerar o perfil familiar destas pessoas, pois, pesquisas apontam que 90% das pessoas surdas têm pais ouvintes e, somente 10% são filhos de pais surdos. Isto significa que a maioria destas crianças surdas não têm acesso, natural, da língua de sinais em seus ambientes familiares.

Neste estudo foi possível identificar que a língua brasileira de sinais - Libras é reconhecida como língua oficial das pessoas surdas, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Sua característica se difere da língua portuguesa, pois, enquanto uma se apresenta por uma modalidade oral-auditiva, a outra se apresenta por em uma modalidade gestual-visual.

A língua de sinais é um sistema linguístico completo como qualquer língua oral.

A partir dos relatos dos instrutores surdos foi possível inferir que o ambiente escolar, das escolas comuns, não propicia o *input* linguístico necessário para garantir, o mais precocemente possível, o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas no sentido de Libras.

Assim sendo, reafirmo que o lugar desta língua, nas esferas educacionais, ultrapassa a lógica do seu uso para fins de acesso aos conteúdos escolares, como se fosse apenas um recurso pedagógico ou uma comunicação alternativa que viabiliza adaptações no âmbito pedagógico.

Verifica-se, também, que a identidade destas pessoas, muitas das vezes, não é perceptível no ambiente escolar. A participação da criança surda, geralmente, se faz timidamente (ou isoladamente), dentro destas escolas, descaracterizando as possibilidades de interações sociais demarcadas pela linguagem e pelo outro igual a si.

Nesta descaracterização, foi possível identificar que muitos sujeitos surdos se tornam vítimas de situações conflituosas, preconceituosas e excludentes. E, diante deste contexto, foi identificado que, a necessidade de ressignificar espaços educacionais ofertados às pessoas surdas é emergente, considerando que estas crianças necessitam de um ambiente escolar adequado que garanta o pleno desenvolvimento da linguagem.

No entanto, mesmo com tantos dispositivos legais que abordam estas questões, reforçando a necessidade de romper com os preconceitos gerados pela falta de tolerância à diferença, tais como: a Constituição Federal/88 (artigo 206) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394/96 - artigo 3º), foi possível constatar que geralmente, as práticas educacionais nas escolas comuns observadas, não reconhecem as peculiaridades culturais e linguísticas dos surdos, pois, apontam situações que marcam o lugar da não compreensão ou não aceitação destas diferenças.

E ainda, identificamos que a educação inclusiva, no Brasil, foi subsidiada por várias políticas internacionais, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia. 1990); Declaração de Salamanca (Espanha. 1994) entre outros.

Estes documentos são referenciados, pelo Poder Público, em diversos dispositivos legais, mas, identificamos que algumas questões apontadas, são tratadas de forma rígida, descaracterizando a ideia central da educação inclusiva indicada nos referidos documentos.

Diante deste quadro, as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, no país, tornou-se “engessada”, sem considerar as peculiaridades de cada grupo, colocando todos em um modelo único de educação.

Postas as questões, salientamos que, foi possível confrontar os dados coletados e analisá-los considerando a indicação do *que se diz, o que se faz e o que as pessoas surdas almejam*, tendo como referência, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e respectivos alunos surdos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim foi possível identificar que a Rede Estadual de Ensino¹⁹⁶, no Município de Belo Horizonte (BH), oferece, aos alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, a efetivação da matrícula em Escolas Estaduais de Educação Especial de Belo Horizonte, para alunos com deficiência auditiva ou surdos, que têm outras deficiências associadas e efetivação de matrículas nas escolas comuns da Rede Estadual de Ensino, para os demais alunos surdos e deficientes auditivos.

Nas escolas comuns¹⁹⁷, os alunos surdos e deficientes auditivos são enturmados em salas de aulas comuns, tendo sua comunicação mediada por um intérprete de Libras. São ofertados, também, Atendimentos Educacionais Especializados: intérprete de Libras; acesso à aprendizagem da Libras nas Salas de Recursos, com o professor especializado ou com o instrutor de Libras.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, *diz que* oferece às crianças surdas, matriculadas na educação infantil e nos anos iniciais do

¹⁹⁶ As escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais são responsáveis apenas pela oferta da educação escolar dos alunos matriculados nos iniciais do ensino fundamental.

¹⁹⁷ Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa (analisar as políticas públicas educacionais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte), não foi feita observações ou entrevistas nas escolas Estaduais. As informações contidas aqui foram mediadas diretamente com a SEE/MG.

ensino fundamental, o acesso à educação considerando as organizações dos sistemas de ensino, tendo como eixo norteador, a *Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva* (2008).

Suas ações educacionais garantem às crianças surdas, a oferta de atendimentos educacionais especializados para complementar e /ou suplementar as atividades escolares. Oferecem, também, o ensino da Libras e em Libras para as crianças surdas.

Estas ações se materializam por meio da alocação de intérpretes de Libras nas salas de aulas e nos AEE, a partir do ensino fundamental e, no caso das crianças surdas que são da educação infantil, têm acesso aos instrutores de Libras. Esta situação revela que as escolas da rede promovem a “educação bilíngue” por meio da oferta da língua de sinais e da língua portuguesa, nos atendimentos do AEE.

Identificamos que esta posição contrapõe o que determina o Decreto nº 5626 de 2005, pois, nele, a educação bilíngue é referenciada como uma questão social, cultural e linguística. Isto significa que o AEE, enquanto serviço complementar, além de não sanar as dificuldades pedagógicas dos alunos surdos, também não atende às demandas sociais e culturais destas pessoas.

Foi identificado que, ao mesmo tempo, que o discurso das Instâncias Municipais é regido por políticas públicas de inclusão, suas ações educacionais se materializam, de forma contrária (às vezes, excludentes), pois, por mais que haja boa vontade de muitos profissionais da educação, estes ambientes educacionais não oferecem as condições necessárias para atender as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas destes alunos, contradizendo, então, com os princípios de dignidade e respeito à diversidade que são pertencentes aos fundamentos de uma educação inclusiva.

As escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, oferecem às crianças surdas, os AEE para complementar suas atividades escolares. Os atendimentos, a maioria destes alunos recebem o “ensino da Libras e em Libras”; ensino da língua portuguesa como segunda língua; intérprete de Libras; instrutores de Libras.

No entanto, foi possível verificar que, a aplicabilidade do AEE não condiz com o esperado. São inúmeras situações que evidenciam que este modelo

educacional é insuficiente e ineficaz para atender as demandas destas crianças, conforme indicado abaixo:

- Os atendimentos acontecem com carga horária reduzida e, então, não produz um rendimento esperado para a aquisição de uma língua.
- Muitos alunos atendidos têm frequência irregular.
- As aulas de Libras, geralmente, acontecem sem o devido planejamento pedagógico e se tornam aulas mecânicas, descontextualizadas, com o ensino de palavras soltas, misturadas ao ensino da língua portuguesa. Em alguns casos, são substituídas por aulas de reforço escolar.
- A maioria dos professores que ensinam a língua portuguesa, não conhecem as especificidades pedagógicas necessárias para este fim e, também não têm fluência ou conhecimento básico da Libras.
- O ensino da língua portuguesa, em alguns casos, é substituído pelo ensino Libras, devido à facilidade de interação/comunicação entre instrutor de Libras e aluno surdo. Ora é desenvolvido junto com as aulas de Libras, permitindo assim, que instrutor de Libras auxilie na comunicação entre professor ouvinte e surdos. Neste caso, a situação se torna mais complexa, pois, o instrutor de Libras, por ser surdo, não tem acesso a todas as informações passadas pelo professor ouvinte.

Na educação infantil foi identificada outra situação: O instrutor de Libras atua na sala de aula da criança surda, junto com demais alunos e professor.

O propósito desta ação é oferecer o ensino da Libras, propiciando à criança, o contato diário com o instrutor de Libras, que é uma pessoa surda. Por meio desta ação espera-se que a criança se identifique com a língua e, desta forma, passe a utilizá-la. Além disso, espera-se que o contato diário com o instrutor favoreça na construção da identidade da criança surda.

No entanto, a permanência deste instrutor na sala de aula, automaticamente, provoca o rompimento do compromisso do professor com a educação escolar desta criança e, essa situação se transfere para o instrutor que, por sua vez, geralmente, não tem a formação pedagógica necessária para assumir tal responsabilidade.

Outro fator analisado, que merece ser considerado, é que estas crianças surdas não recebem acessibilidade comunicativa no ambiente escolar.

Sabe-se que a Libras, assim como qualquer língua, necessita de um ambiente linguístico favorável, com situações de interações sociais com outros surdos, inclusive da mesma idade, que permita interlocuções naturais nesta língua.

Neste sentido, identificamos que, nas escolas comuns, há certa precariedade nas possibilidades de vivências linguísticas, pois, as crianças surdas ficam à mercê em dialogar apenas com o surdo adulto.

Identificamos, também, que, a maioria das vivências lúdicas, necessárias nesta idade (brincar, contação de histórias, teatro, poesia, entre outras), não é acessível às crianças surdas, restando-lhes, uma segunda alternativa quando estas atividades são executadas: receber outras atividades que são geralmente, elaboradas e mediadas pelos instrutores de Libras.

Acrescenta-se ainda, um fato que, apesar de não ser pertinente a esta pesquisa, (ao menos, de forma direta) merece destaque: Refere-se ao ambiente profissional onde os instrutores de Libras trabalham.

Foi possível verificar que, a maioria deles, estabelece uma comunicação pela via da linguagem oral com os demais colegas que são ouvintes. Para estes profissionais surdos, (exceto os que atuam em escolas que têm intérpretes de Libras), não há nenhum tipo de acessibilidade comunicativa.

A opção de comunicação, no ambiente de trabalho, geralmente é por meio da linguagem oral. No entanto, vale ressaltar que muitos deles, não desenvolveram esta prática de comunicação. Nestes casos, muitos instrutores de Libras, assim como as crianças surdas, ficam, “ilhados” nas escolas que trabalham.

Então, cabe uma reflexão: a escola “inclusiva” que “inclui” alunos surdos, não está preparada para incluir funcionários surdos? Cabe a estes funcionários se adequarem ao ambiente de trabalho? Não seria o contrário?

De forma incoerente, este instrutor de Libras, que foi contratado para “ensinar a Libras” e para ser “a referência do ser surdo”, em prol à construção da identidade surda, torna-se uma figura inusitada: na sala de aula ele usa a Libras com a criança surda, mas, ao mesmo tempo, precisa conversar com a professora por meio da linguagem oral e fazer a leitura dos lábios dela.

Para a criança surda, como fica imagem deste instrutor? Qual é a referência a ser seguida? Onde estão as práticas discursivas em Libras para que a criança vivencie as diversas ações da linguagem?

Analisando os depoimentos dos surdos, foi possível identificar que muitas crianças surdas negam a Libras e, aleatoriamente, articulam os lábios, como se estivessem falando. No final, não aprendem nem uma língua e nem outra, vivenciando eternos conflitos em relação à forma de comunicação e dificuldades para interagir com os outros. Então, onde está a educação inclusiva?

Após percorrer todo “caminho” desta investigação, é possível responder esta pergunta com poucas palavras. Vou-me atrever a repetir as mesmas palavras ditas por um dos surdos entrevistados. A educação escolar que as pessoas surdas almejam “*é a mesma que as pessoas que ouvem [...]*”. Analisando por este viés, sabe-se que as pessoas ouvintes têm:

- A) Acesso à educação escolar em um ambiente onde podem compartilhar, com seus pares, a mesma língua;
- B) Professores que ensinam as diversas disciplinas, utilizando a língua portuguesa como língua de instrução;
- C) Práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional que lhes cabem;
- D) Avaliações educacionais realizadas na língua materna, ou seja, em português;
- E) Vivências sociais, lúdicas e culturais manifestadas pela linguagem oral e outros artefatos culturais inerentes à sua identidade enquanto sujeito ouvinte;
- F) Professores que ensinam a língua estrangeira (2ª língua) com proficiência nas duas línguas envolvidas no processo educacional;
- G) Acesso aos mais diversos filmes, documentários, entre outros, que estão disponíveis na língua portuguesa na modalidade oral ou escrita. E, quando aparecem materiais em outras línguas, também terão acesso às traduções.

Pode-se dizer então, que, se este modelo educacional, criado para as pessoas ouvintes fosse, minuciosamente, revertido para atender às pessoas surdas, seria necessário a criação de escolas bilíngues.

Foi possível constatar que a comunidade surda permanece insatisfeita com as políticas públicas de educação inclusiva, para as pessoas surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que este ambiente escolar não atende as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos.

Vale ressaltar que a Comunidade Surda reivindica mudanças, principalmente, na educação das crianças surdas, pois consideram que os atendimentos ofertados nas escolas, não subsidiam a aprendizagem natural da Libras e, consecutivamente, as “lacunas” ocasionadas pelo não acesso à linguagem, provocam inúmeros prejuízos no processo educacional.

Acrescenta-se, ainda, a estes aspectos que, foi por meio da Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que a educação sustentou maior parte das normas contidas pela Constituição Federal de 1988 e esta (LDB/96) reafirmou que o Sistema de Ensino deve considerar a educação especial como modalidade de educação escolar, sinalizando a necessidade de ofertá-la, preferencialmente, na rede regular de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior).

Tais dispositivos ampliaram os direitos à educação para todos, exigindo ações educacionais mais inclusivas. No entanto, a aplicabilidade destes atos normativos não se esgota no mero cumprimento dos mesmos.

Assim, espera-se, maior cumplicidade do Poder Público, em reconhecer que os diversos espaços educacionais se fazem por meio das pluralidades culturais e das diferenças. E, neste sentido, o reconhecimento destas diferenças deve ser propiciado por meio da equidade, considerando as peculiaridades existentes.

Reafirmo que as Instâncias Governamentais, Estaduais e Municipais, precisam ressignificar, emergencialmente, as políticas educacionais postas às pessoas surdas. Matricular crianças surdas, nas salas de aulas com crianças ouvintes, sem proporcioná-las o acesso à comunicação, informação e ao conhecimento, é oferecer uma educação excludente em nome da inclusão.

A “segregação” apenas deslocou. Ela saiu da educação especial e foi para a “educação inclusiva”. Em ambas as modalidades educacionais os surdos vivenciam situações de isolamento, são postos de lado. Então, é necessário propor novas diretrizes educacionais para a educação das pessoas

surdas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: que não seja *a educação especial, nem a educação inclusiva*. Que se considerem as propostas indicadas pela Comunidade Surda: *Uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos*.

Por fim, esta pesquisa objetivou alcançar mais do que simples respostas às questões levantadas. Espera-se, também, que ela “provoque” novas “inquietações” no meio educacional, visando o romper com as diversas barreiras que, ainda, assombram a educação das crianças surdas.

Nesta pesquisa, deparei-me com várias outras arestas, mas, para futuras pesquisas, deixo em evidência algumas indagações pertinentes à função do profissional instrutor de Libras: Qual o lugar que o instrutor de Libras ocupa na sala de aula? É possível que ele promova acessibilidade comunicativa às crianças surdas? Que tipo de formação é necessária para que este profissional trabalhe a Libras, como língua natural, para as crianças surdas?

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Campos. **Editorial**. REVISTA DA FENEIS – ANO I, N 3, JULHO/SETEMBRO 1999

ALFABETO manual. Obra de Juan de Pablo Bonet: **Redução das letras e Arte para ensinar á ablar os Mudos**, Madri - 1620. Disponível em: <http://pt.encydia.com/es/Alfabeto_manual> Acesso em: 28 de mar. 2013.

ALFABETO manual. Disponível em:
<http://pt.encydia.com/es/Alfabeto_manual. Acesso em 28 de mar. de 2013

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889): História e Legislação**. Editora crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª Ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna. 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. Editora Martin Claret , 2001.

AURÉLIO. Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

BRASIL. CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação: Documento/referência: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2011].

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1934. Disponível em : <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 17 de out. 2013.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.camarasaofrancisco.mg.gov.br/leis/leis-estaduais>> Acesso em : 03 de fev. 2014.

BRASIL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 451, DE 27 DE MAIO DE 2003. **Fixa Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.** Disponível em: <www.sinepe-mg.org.br/legislacao_educ_especial.php> Acesso em: 03 de fev. 2013

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Resolução nº. 02/2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Decreto nº. 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7611/2011, de 17 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: em 17 out. 2013

BRASIL. Decreto nº. 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,** consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Decreto 3956, de 08 de outubro de 2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Decreto 6.949/2009 - **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil>>. Acesso em 20 jun 2013.

BRASIL. Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais - "Uma conquista histórica".** Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 02 dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000,** que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 23 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7611/2011, de 17 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 02 de fev. 2013

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 14 de jan. 2013.

BRASIL. Lei nº. 07.853 de 24 de outubro de 1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >acesso em: 29 de ago. 2013

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação brasileira sobre as pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos direitos do cidadão. Ata da audiência pública. **Educação Inclusiva: plano nacional de educação e escolas especiais.** Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/educacao/audiencia-publica-educacao-inclusiva/ata_audiencia_publica_educacao_inclusiva.pdf.> Acesso em: 18 de set. 2013.

BRASIL. Normas da ABNT/NBR Nº 9050/04. Disponível em: <www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/.../ABNTNBR9050_2004>. Acesso: 25 de out. 2013

BRASIL. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº11/2010. **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.**

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou Lógica?**. Editora Profetizando Vida. Belo Horizonte, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. Nove questões freqüentes sobre a investigação qualitativa e a ética. In: BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994 p. 63 – 78.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração e segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMPELLO, Ana Regina. 1985. **Texto proferido no dia 18 de novembro de 1985, UERJ** – Comissão de luta pelos Direitos dos Surdos.

CAPOVILLA, Fernando. **Carta de Fernando Capovila publicada em 2009**. Disponível em: <<http://contextualizandoalibras.blogspot.com.br/2009/07/carta-de-fernando-capovilla.html>>. Acesso em 03 de out. de 2013.

CASTRO, Susana de. **Nancy Frase e a teoria da justiça na contemporaneidade**. Revista Restrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Ano 2, 2010.

CBDS. Disponível em: <<http://www.cbds.org.br/eventos.php>>. Acesso em 23 de jun. 2013

CHAUÍ, Marilena. **Dos Pré-Sócrates a Aristóteles**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Marilena Chauí defende o movimento surdo a nível nacional em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos**. Vídeo enviado por Patrícia Luiza Ferreira Rezende em 29/09/2011. Disponível em: <www.youtube.com> Acesso em: 10 de novembro de 2013.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS e FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p.82- 114.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil, TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (orgs.). **Educação, cidade e cidadania: leituras de experiências socioeducativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica/ PUC Minas, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira** (o que você precisa saber sobre) . Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

DIAS, Cristina. Aspecto de um lar para crianças excepcionais. In: **Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Boletim - Ano IX – nº 26 – 1953 – 1954.

DIAS, Sylvania Maia Silva. Tipos de Surdez. In: STROBELL, Karin Lilian e DIAS, Sylvania Maia Silva. **Surdez: Abordagem geral**. Curitiba: FENEIS, 1995.

Disponível em: <<http://aprendendoeensinandocomsurdos.blogspot.com>>

DORZIAT, Ana. O direito dos surdos à educação: Que Educação é essa? In: DORZIAT, Ana (organizadora). **Estudos Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

Escola Estadual Francisco Sales - IDFA. **Regimento Escolar de 2008**. Impressão própria. 2008.

FELIPE, Tânia Amara. **A Feneis atuando na educação dos surdos**. In: Revista da Feneis. Ano III, nº 10 . abril/ junho 2001.

FENEIS. Disponível em: <www.feneis.com.br> Acesso em 23 de jun. 2013

FENEIS. **Relatório Anual de 2003**. Impressão própria, 2003.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In:

QUADROS, Ronice Müller e FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p. 17 – 44

QUADROS, Ronice Müller e CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais:**

instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller . O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS e FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p.45 – 82.

FMDS. Disponível em: <<http://www.fmds.org.br/>> Acesso em 23 de jun. 2013

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **O valor político dos testemunhos**: os surdos e a luta por reconhecimento na internet. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

GARCÊZ, Regiane Lucas. “**Nada sobre nós, sem nós**”. In: revista da FENEIS, nº 44. Junho- agosto, 2011.

GARCÊZ, Regiane Lucas. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, n. 40, p.22-23, junho/julho 2010.

GARCÊZ, Regiane Lucas. Atendimento Educacional Especializado: Política de inclusão do MEC nega cultura e identidade surda e secundariza a língua de sinais. In: **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, n. 45, p.10-14, setembro/novembro 2011.

GASCÓN, Antônio e ANSENSIO, José Gabriel S.G. **Historia das las Lenguas de Senas (I)**: Edades Antigua Y Media: Los prejuicio filosófico – jurídicos e los inicios prácticos. El alfabeto dactilológico (2003). Disponível em <<http://www.ucm.es /info/civil/ herpan/ docs/ historia1.pdf> > . Acesso em 28 mar..2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 1ª ed. Campinas, SP. 2004.

GOLDFELD, Márcia: **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUATEMALA, Declaração da - Decreto nº. 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm> Acesso em: 15

de abr. 2013

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2000 – 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdfs epistemológicas a partir da surdez>. Acesso em 23 de jun. 2013.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker; ALVES, Antônio Carlos Cardoso. **O surdo como contador de histórias**. IN: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathyn M.P.; CAMPOS, Sandra R.L.de; TESKE, Ottmar: Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de.; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensisno-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In:LODI, Ana Cláudia Balieiro, Lacerda, Cristina Bróglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In DORZIAT, Ana (organizadora). **Estudos Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. Surdez: Linguagem (ns) como Sistema de Representação e Organização Mental. IN: LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LITERATURA surda. Disponível em: <<http://literaturasurda2011.blogspot.com>> Acesso em: 28 de jun. 2013

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

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05**. Revista Educação e Pesquisa, v.39, Nº 1, 49-53, jan/mar.2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**.Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, Valquíria. Publicação: 27/04/2013 06:00. Atualização: 27/04/2013
Disponível em:
<http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/27/interna_gerais,378042/index-de-analfabetismo-em-bh-e-maior-entre-os-deficientes-auditivos-mostra-ibge.shtml> Acesso em: 23 de jun. 2013

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento e educação de crianças surdas**. In: MARCHESI, Alvaro; COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesús (orgs.). Tradução de Fátima Murad. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro : Zahar, 1967. p. 57-114.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez , 2005.

NORONHA, Maria Helena de; RODRIGUES Maria Helena. **O deficiente da audição e a educação especial**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoliceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948.

OVIEDO, Alejandro. **El libro Refugium Infirmorum (Madrid, 1593), del monje franciscano Fray Melchor de Yebra**. Berlin, 28 de outubro de 2007.
Disponível em:
<http://www.culturasorda.eu/resources/Yebra_REFUGIUM_INFIRMORUM_1593.pdf> Acesso em: 20 nov. 2013

PAULA, Ana. Disponível em:
<<http://anapaulajung.blogspot.com.br/2011/05/movimento-em-favor-de-educacao>>. Acesso em 23 de jun. de 2013

PEREIRA, Daniane. Disponível em: <<http://danianepereira.blogspot.com.br/>>
Acesso em 28 de jun. 2013

PERLIN, Gladis T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51- 73.

PERLIN, Gladis. Como fizemos o documento? (relatório) – Acervo da FENEIS. 2009.

PICCOLO, Martins Gustavo; MENDES, Enecéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Revista Educação e Sociedade. Campinas. v. 34, nº 123, p459-475, abril – junho, 2003.

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

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de surdos no Brasil**: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro – INES - v. 01. Dezembro de 2007.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Educação. UFMG).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil, 1930-1973**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISÁN, Gimeno J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001. p.82 – 113.

SALAMANCA, Declaração. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 set. 2013

SÁNCHEZ, Carlos M.G. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra Política Educacional. Campinas. Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.73-103

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1994. p.184 – 202.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.07- 32.

SKLIAR, Carlos. **Lá Educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Medonza: Edunc.1997

SOARES, Maria Victória Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, Regina Maria de. Que palavra te falta?. **Linguística e educação**: considerações epistemológicas a partir da surdez. S.P: Martins Fontes, 1998.

Strobel, Karin. **Como estas 26 letras se aproximam da comunidade surda?** In: Revista da FENEIS. Número: 31/ janeiro – março - 2007.

THOMA, Adriana da Silva e Lopes; CORCINI, Maura. (org.). **A invenção da Surdez** : Cultura , alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa ruz do Sul, EDUNISC, 2005, p. 74-82.

UNESCO, Declaração. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2013.

VITTO, Maria Francisca Lier-De; CARVALHO, Glória Maria de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS e FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p.115 – 146.

ZANATTA, M.S. **Nas teias da identidade**: Contribuições para a discussão do coceito de identidade na teoria sociológica. Disponível em:
<http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf>. Acesso0 em 03 de out. 2013.

ANEXO A - CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO
(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante:

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.

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. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que “A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente” oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. 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.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). 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”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os

ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, 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.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali “segregadas”, ou se o ensino que ali recebem é apenas “complementar”. É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política ‘inclusiva plena’, com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

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

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas)¹.

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas).² [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema

¹ Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

² Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. "Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular", notícia publicada em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html> < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas: específicas e classes comuns:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir.

Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras “b” e “c”) e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngue de surdos (grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

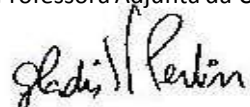
Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

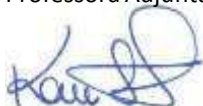
Atenciosamente,



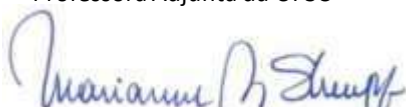
Dra. Ana Regina e Souza Campello
Professora Adjunta da UFRJ



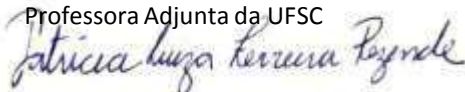
Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin
Professora Adjunta da UFSC



Dra. Karin Lilian Strobel
Professora Adjunta da UFSC



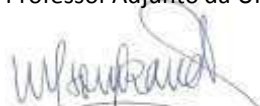
Dra. Marianne Rossi Stumpf
Professora Adjunta da UFSC



Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Professora Adjunta da UFSC



Dr. Rodrigo Rosso Marques
Professor Adjunto da UFSC



Dr. Wilson de Oliveira Miranda
Professor Adjunto da UFSM

ANEXO B - Propostas para a elaboração de uma POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS



Feneis

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Filiada à WORLD FEDERATION OF THE

DEAF Unidade Pública Municipal Lei N° 2797

de 30/04/99. Utilidade Pública Estadual Lei N°

2293/07/94 - RJ.

Utilidade Pública Federal - DOU de 13/07/99, seção 1,

pág. 5. CNPJ N° 29.262.052/0001-18

Registro do Conselho Nacional de Assistência Social / M. B. E. S. N°

28990014272/94

SEDE PRÓPRIA: Rua Santa Sofia, nº 139, Tijuca, CEP 20540-090, Rio de Janeiro, Brasil

Tels.: PABX (21) 2567-4800 / 2567-4880 / - Fax: (21) 2284-7462/ TDD: 2568-7176

Email: diretorianacional@feneis.org.br

Propostas para a elaboração de uma

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS



Sumário

1. Apresentação
2. Bases conceituais, jurídicas e princípios norteadores das propostas
3. Propostas para uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos
4. Minuta de Decreto com vistas à promoção da Língua de Sinais Brasileira e da formação linguística bilíngue de crianças e jovens surdos
5. Considerações Finais

1. Apresentação

A Comunidade Surda Brasileira, representada pela **Feneis** (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), que, por sua vez, conta com o apoio de outras entidades representativas, como a CBDS (Confederação Brasileira de Surdos), a FENAPAS (Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Surdos) e a FEBRAPILS (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guiaintérpretes de Língua de Sinais), apresenta ao Governo brasileiro propostas para a elaboração de uma **Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**.

Essa iniciativa faz parte das atividades programadas para a comemoração de uma década de reconhecimento da **Libras** (Língua de Sinais Brasileira) e é o resultado de mais uma mobilização da comunidade surda engajada no **Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda**, que reivindica uma política educacional mais condizente com as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que atenda à pluralidade dos surdos brasileiros, principalmente por meio da legitimação e implantação de ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES nas quais a Língua de Sinais Brasileira seja a língua de instrução e comunicação em sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Essas propostas apresentam vários tópicos que contribuem para que seja traçada uma política linguística para os surdos, mais especificamente, uma política que atenda adequadamente à Educação Bilíngue para Surdos, que deve ser de cunho linguístico e cultural, conforme determina aos seus Estados Partes a *Convenção sobre Direitos das*

- b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e **promoção da identidade linguística da comunidade surda;**
e
- c. 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** às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Art. 24º, § 3º, c).

E ainda, em seu Art. 30º, § 4º 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.**

Corroborando essas determinações a maior pesquisa realizada pelo mundo, até o momento, sobre o desenvolvimento escolar dos surdos (Capovilla, 2011)¹¹, a qual comprova cientificamente que os alunos surdos devem estudar em escolas específicas, entendidas e reivindicadas pelo Movimento Surdo como ESCOLAS BILÍNGUES de Libras e Português- Escrito.

As propostas que se seguem apresentadas, além das Escolas Bilíngues, reivindicam outras propostas que precisam ser incluídas e implementadas para o sucesso da proposta global de uma **Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Entre outras reivindicações, propõe-se a instituição e nomeação, pela Presidenta Dilma, de uma equipe/comissão que terá a responsabilidade de traçar essa Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos no país, em conjunto com os Ministérios da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com representação institucional da Feneis, que é a entidade civil nacional representativa dos surdos brasileiros.

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (Art. 4º, § 3º).

Nesse sentido, filiada à Federação Mundial dos Surdos, a Feneis, entidade 'de' e 'para' os surdos brasileiros, que representa todas as associações de surdos brasileiras, bem como todas as escolas brasileiras filiadas, busca o apoio da Casa Civil, na pessoa da Excelentíssima Senhora Ministra Gleisi Hoffman, para garantir, conforme a *Convenção*

¹¹ A pesquisa supracitada refere-se ao Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandeb), o maior programa do mundo para avaliação do desenvolvimento escolar, de cognição e de linguagem de uma população escolar surda. Esse programa foi conduzido entre 1999 e 2011, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP/Observatório da Educação).

antes citada, a implantação e implementação de uma política pública efetivamente direcionada aos Surdos brasileiros em geral e em específico àqueles que têm a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua.

Apoiada nesta determinação, a Feneis protagonizou, ao lado de dezenas de associações estaduais e municipais de surdos e de milhares de pessoas surdas e ouvintes (estudantes, professores, pais, amigos), durante todo o ano de 2011, o **Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda**, cuja principal luta é por **Escolas Bilíngues para Surdos**, em especial, **Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito**, nos termos do que determina a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. A principal conquista desse Movimento contou com o apoio da Casa Civil e teve como resultado a revogação do decreto 6.571/2008, substituído pelo decreto 7.611/2001, que recupera o Decreto 5.626/2005 como principal referência legal para a organização da inclusão educacional de alunos surdos, além dessa conquista, a comunidade surda obteve alguns benefícios no Plano Governamental “Viver sem limites”.

O Plano “Viver sem limites” é um marco importante para a implantação da política reivindicada pela Feneis, mas como a própria Presidenta anunciou, ainda está em construção. Falta a destinação de verbas para a criação e manutenção de Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito, de forma a atender as necessidades linguístico-educacionais dos surdos brasileiros. O investimento na educação de surdos tem sido exclusivo para o AEE – Atendimento Educacional Especializado, carro-chefe da SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação).

Por isso, como parte das comemorações de uma década de reconhecimento legal da NOSSA Língua de Sinais (10.436/2002), exatamente hoje, dia 24 de abril de 2012, a Feneis, em continuidade à mobilização nacional à qual está engajada, entrega ao Governo Federal essas propostas cujo principal objetivo é contribuir para uma **Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos** e reafirmar os anseios de uma Comunidade que luta pela melhoria da qualidade da educação dos surdos brasileiros rumo ao desenvolvimento de cidadãos surdos cada vez mais autônomos e protagonistas na construção de um país melhor.

2. Bases conceituais, jurídicas e princípios norteadores das propostas

- Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência - 2007
- Lei 10.436/2002
- Decreto 5.626/2005
- Informe da IDA (Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência) - *O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades das pessoas com deficiências* (julho, 2005).

A educação a ser oferecida aos surdos deve ter equidade e igualdade de direitos e de condições; precisa ser ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, CULTURAL e BILÍNGUE, como a educação **específica** oferecida aos indígenas na Educação Básica oficial, com um currículo completo, não-simplificado, mas adequado à educação dos surdos; e **diferenciada**, porque se embasa nas especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos que vivem em espaços urbanos. Essa educação ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, BILÍNGUE e CULTURAL para os surdos precisa ser oferecida, considerando-se que:

- As crianças surdas, desde seus primeiros meses de vida, têm direito à creche para a aquisição da Libras como primeira língua – L1, garantindo-lhes o contato linguístico com os falantes dessa língua por meio da interação com seus professores e profissionais de apoio, que também utilizam a Libras como L1 ou L2, no ambiente escolar.
- A Língua de Sinais Brasileira – Libras ou LSB deve ser a ‘Língua de Instrução’ dos alunos surdos.
- A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).
- O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).
- O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos.

Os Direitos dos Surdos são primordiais à implementação de políticas públicas e educacionais. O mais soberano de todos os direitos está prescrito na *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD), assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, que recebeu fundamento constitucional direto e explícito, promulgado 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).

É dever dos Estados Partes respeitar e acolher a determinação da *Convenção* (Art. 4º, inciso 3), especialmente aquela que expressa o espírito de toda ela, pois mantém como princípio interno aquele que foi o método de sua constituição: a autonomia dos segmentos das pessoas com deficiência diante do Estado.

A IDA – *Internacional Disability Alliance* (Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência) tem por missão a promoção da plena implementação da Convenção da ONU – Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em todo o mundo, bem como o cumprimento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência dentro do sistema das Nações Unidas, por meio da participação ativa e coordenada das organizações representativas das pessoas com deficiência, em nível nacional, regional e internacional. Uma dessas organizações é a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*), à qual a Feneis é filiada. A IDA, um recente informe intitulado *O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades das pessoas com deficiências*, apresentado oficialmente à reunião anual ministerial do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social da ONU, realizada entre 4 e 8 de julho de 2011, em Nova York, assim expressa acerca do já citado Art. 24º, § 3, letra “c”, da *Convenção*, que reconhece a existência de escolas bilíngues para surdos como parte do atual paradigma de educação inclusiva, tal como determina a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (grifo nosso):

Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. **Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes que inclua a língua de sinais como a principal língua de**

-
-
instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar tanto no aprendizado das crianças surdas, quanto na promoção de habilidades de liderança das crianças com deficiências. **As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional.** O apoio dos pares é necessário.²

Além destas determinações jurídicas da Organização das Nações Unidas e das orientações da IDA, também temos respaldo na Lei 10436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua, como parte da identidade linguística e cultural das “comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Lei 10.436/2002, Art. 1º, Parágrafo Único). Com a regulamentação da Lei 10.436/2002 pelo Decreto 5.626/2005, a orientação pedagógica da escolarização bilíngue para surdos ganhou formato legal em nosso país na seguinte determinação (grifo nosso):

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

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

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

§ 1º **São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.**

² Texto original: *Fortunately, the paradigm in education is shifting and there is a new focus on the key principles that (i) all children should have the same access to education; that (ii) children learn best when learning together; and (iii) recognizing and celebrating diversity and enhancing opportunities for equal participation. Bilingual education for deaf and hearing students that includes sign language as the primary language of instruction while the written language of the country is used in teaching reading and writing embodies this paradigm shift. Mainstreaming of students with disabilities should take into account the important role that peer support of other children with disabilities can play in learning, such as for deaf students, as well as how to foster leadership skills of children with disabilities. Deaf children need first to be included by their most appropriate language and their culture before they could be included in different areas of life at later stages, for instance in secondary and tertiary education as well as working life. Peer support is needed.*

As classes e escolas bilíngues definem-se nesse tópico legal como espaços educacionais que acolhem a Língua de Sinais Brasileira, primeira língua (L1) de uma parte considerável da comunidade brasileira, como língua de instrução, acessível pelo canal visual. Como a Língua Portuguesa em sua modalidade oral é inacessível à visão, veículo de acesso e comunicação preponderante à maioria das pessoas que fala a Libras como primeira língua, e como a sua modalidade escrita traz o registro pleno da língua por meio de símbolos e estruturas visuais completamente visuais, totalmente acessíveis pela visão, torna-se possível e viável a escola atuar sobre o bilinguismo instrucional, sob a oferta aos alunos da Língua Portuguesa como língua de instrução em sua forma escrita (L2). A oferta da modalidade oral da língua portuguesa fica, nesse quesito, a cargo da área da saúde.

Ao referir-se a “**abertas a ouvintes e surdos**”, **essas classes e escolas bilíngues Libras (L1) / Português escrito (L2), segundo a definição apresentada pelo Decreto, superam de modo radical as classes e escolas especiais para surdos, porque abandonam a deficiência como critério de seleção e ‘enturmação’ dos alunos, passando a adotar o critério linguístico, psicológico, antropológico e pedagógico da língua**; seu objetivo pedagógico passa a ser o de ensinar e instruir os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, na mesma base curricular comum do sistema educacional geral do país, com uma mesma língua de instrução, acessível a alunos surdos e ouvintes e que oportuniza ao aluno que é surdo o acesso pleno ao conhecimento, porque passa a ser ministrado diretamente em Língua de Sinais Brasileira e em Língua Portuguesa escrita, modalidades acessíveis a ambos: surdos e ouvintes.

Apesar da orientação legal, na maioria das escolas regulares públicas do Brasil é oferecida a Língua Portuguesa como língua dominante para todos. Por isso, os surdos, em termos linguísticos e culturais, são excluídos nesses espaços, o que se contrapõe à determinação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (particularmente, ao Art. 24º, § 3º, alínea c).

Nossas propostas também se justificam com base na pesquisa realizada com nove mil e duzentos alunos surdos em todo o país, pelo pesquisador Fernando Capovilla, da Universidade de São Paulo, que, como dito na apresentação deste documento, demonstrou que **surdos aprendem mais e melhor nas escolas bilíngues**, onde o ensino é todo ministrado por meio da língua de sinais e do português escrito, este, ensinado como segunda língua. Para os surdos, o simples fato de *todos* estarem na escola, ou de estarem acompanhados por intérpretes, não significa que *todos* serão, efetivamente, incluídos. (FENEIS - Reivindicação da Comunidade Brasileira ao MEC, 2011).

Além dessa pesquisa, vários pesquisadores, nacionais e internacionais, defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de **comunicação** e instrução seja a língua de sinais, a língua materna de grande parte dos surdos, adquirida desde os primeiros dias de vida, desde que estimulada. A justificativa é de que as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua.

Ações inclusivas podem ser feitas de forma que a inclusão social aconteça sem que seja rechaçado o direito dos surdos à sua inclusão primeira, que deve acontecer na comunidade que fala a mesma língua, no caso, a Língua de Sinais Brasileira. É preciso perceber que incluir surdos com surdos e ouvintes que falam em Libras e que precisam e/ou optam por ter acesso ao conhecimento por meio da Libras, além de uma ação afirmativa, é também uma ação inclusiva e democrática (IDA, 2011).

3. Propostas para uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos

As propostas apresentadas pela Feneis para uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos incluem DOZE itens:

Programa Nacional de Escolas e Classes Bilíngues para Surdos

I. Transformação legal-institucional das atuais escolas especiais para surdos em Escolas Bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2).

A maior parte das atuais escolas especiais para surdos já busca, desde a publicação da Lei 10.436/2002, e mais ainda após o Decreto 5.626/2005, transformar-se em escolas bilíngues. Mas não existe ainda a normatização, seja do MEC, seja do Conselho Nacional de Educação, que oriente e fundamente essa transformação, apesar de ser explicitamente prevista pelo Decreto 5.626/2005 e legitimada pela *Convenção* e pela Lei 10.436/2002.

Propõe-se que o MEC, com o apoio institucional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), seja responsável por promover essa transformação, cuidando de todos os expedientes legais (decretos, resoluções etc.) e políticos (notas técnicas etc.) para tanto. Trata-se da instituição de *escolas bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2)*, cuja proposta linguística e pedagógica possa cumprir a determinação constitucional de promover a identidade linguística e cultural dos surdos, além de oferecer-lhes uma escolaridade nas línguas (Libras e Português-Escrito) que melhor se adequem ao seu máximo desenvolvimento acadêmico e social. Para essa transformação, é preciso que o

MEC, por intermédio do INES e da SECADI, elabore e divulgue diretrizes (escritas em Língua Portuguesa e em língua de sinais) às SEDUCs e às SMEs, com a proposta em pauta. Também é imprescindível que sejam realizados encontros e cursos de formação, além de visitas aos Estados e municípios, com o mesmo esforço com que tem sido empreendido para a implantação do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A Feneis, como representante legal dos surdos brasileiros, reivindica sua participação em todas as ações de implementação desta política.

II. Criação de 5 (cinco) Colégios de Aplicação bilíngues (Libras (L1) / Português-Escrito (L2)) em Universidades Federais, por meio de editais

Em diversas Universidades Federais, o ensino de Libras já está implantado, assim como Cursos de Letras-Libras e, em breve, Cursos de Pedagogia com enfoque bilíngue (Libras/Português). Tais instituições contam, em seu quadro funcional, com professores e pesquisadores da Língua de Sinais e da Educação Bilíngue para surdos, entre os quais professores pesquisadores surdos. A Feneis reivindica que o MEC, mediante editais de adesão ou concorrência, proponha-se a apoiar a construção de uma escola de aplicação bilíngue Libras (L1) / Português-Escrito (L2), em uma Universidade Federal de cada uma das cinco regiões do país.

III. Apoio do MEC à manutenção, reabertura/reativação e criação de escolas e classes bilíngues nos Estados, Distrito Federal e Municípios

Passados os primeiros anos da atual política de inclusão educacional, que há até poucos meses teve por base o já revogado decreto 6571/2008, muitas escolas e classes para surdos nos Estados e Municípios foram fechadas ou o atendimento que se ocupava dessa função foi desativado. A consequência disso foi a exclusão de milhares de alunos surdos do sistema educacional. Agora, com a vigência do decreto 7611/2011, é preciso rever esses prejuízos, de forma a orientar os Estados e Municípios à [1] manutenção, reativação, ampliação, adequação e qualificação das escolas já existentes, *transformando-as em escolas bilíngues de fato*; assim como [2] a retomada de *classes específicas bilíngues*, respeitando-se a seriação/ano adequada por idade e por progressão escolar; e por fim, [3] a *criação de novas escolas bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2)*, que possam cumprir a determinação institucional da promoção da identidade linguística e cultural das pessoas surdas e a oferta de um ensino em línguas que melhor promovam seu desenvolvimento educacional e social.

IV. Mudanças no atual Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos inclusos em classes lusófonas

Nas cidades em que não for possível a criação de escolas e classes bilíngues, os alunos surdos devem ser matriculados em classes lusófonas; devem ter a garantia de todos os direitos linguísticos que a legislação prevê: que [1] sua primeira língua de instrução seja a Libras (com professores bilíngues, surdos ou ouvintes e, na falta destes professores, que sejam contratados intérpretes a partir do 6º ano), que [2] o ensino de português (e das línguas estrangeiras) seja específico, como segunda e terceiras línguas em sua modalidade escrita, em substituição ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua para alunos ouvintes; que haja [3] ensino de Língua de Sinais como componente regular obrigatório do currículo em todas as séries da educação básica, que [4] haja a *elaboração, desenvolvimento e acompanhamento pedagógico específico* aos alunos surdos, em vista de uma efetiva educação bilíngue de qualidade, atento até mesmo às metodologias, formas de ensino e avaliação, aquisição e elaboração de material didático bilíngue, aquisição de *softwares* de apoio à educação bilíngue etc.

V. Organização de Escolas Inclusivas Polos com Programas de Educação Bilíngue

Que sejam organizadas *Escolas Inclusivas Polos* onde serão oferecidas alternativas educacionais aos alunos surdos que não puderem optar por estudar em Escolas Bilíngues. Nessas escolas, buscar-se-ão concentrar recursos humanos e pedagógicos (professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como segunda língua para surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência comprovada e legitimada pelos surdos da comunidade (muito raros no interior do país e mesmo nos centros urbanos), tecnologias assistivas, TICs etc.

Ao mesmo tempo, para que *todas as escolas permanecem inclusivas*, é preciso oferecer aos alunos surdos a possibilidade de estudarem junto com o maior número de colegas surdos, seus pares, a fim de criar melhores condições linguísticas e pragmáticas para a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais por essas crianças e adolescentes surdos da região. Nessas escolas, o ensino da língua portuguesa escrita deve ser oferecido com metodologia, materiais didáticos, formas de avaliação e profissionais (docentes, intérpretes, com as características citadas, etc.) adequados. Essas escolas devem oferecer tanto *classes bilíngues* quanto *classes mistas*, com atendimento educacional especializado bilíngue (conforme especificações em 'b').

VI. Transporte Escolar e Merenda Escolar para alunos surdos matriculados em 'Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito' e 'Escolas Inclusivas Polo'

É preciso garantir o acesso às 'Escolas Bilíngues', bem como às 'Escolas Inclusivas Polo', para atenderem todos aqueles alunos que residem longe, que têm dificuldade de mobilidade e deslocamento etc. Assim, é preciso que o Ministério da Educação direcione orientações para os gestores públicos da educação para que os alunos surdos, que têm dificuldade de transporte para acesso às 'Escolas Bilíngues' e 'Escolas Inclusivas Polo', tenham direito ao TRANSPORTE que irá eliminar empecilhos à frequência dos alunos à escola.

Além do transporte, é preciso garantir a MERENDA ESCOLAR (lanches e almoço) para os alunos frequentarem a sua 'Escola Bilíngue' ou 'Escola Inclusiva Polo', em período integral, considerando que o aprendizado do português-escrito por alunos surdos requer, pelo menos até o 5º ano, maior quantidade de horas de aula, assim como acompanhamento específico complementar, já que o português não apenas é outra língua (segunda língua), mas também, uma língua de outra modalidade. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) deve destinar recursos específicos para atender a essa demanda que precisa ser incluída no Programa Nacional da Educação Bilíngue para Surdos.

VII. Política de formação de novos profissionais para atender a demanda das Escolas e Classes Bilíngues para Surdos

Para que possamos concretizar a proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, é preciso investimento largo para formação de novos profissionais, principalmente de Pedagogia Bilíngue, que deve ter uma resolução específica do Conselho Nacional da Educação para que seja concretizada esta formação a ser investida pelo Ministério da Educação. Recentemente, foram aprovadas no Plano 'Viver sem Limites' novas formações (12 graduações de Pedagogia Bilíngue e 27 de Letras-Libras) a serem responsabilizadas pelas várias Instituições Federais do Ensino Superior. É necessário, ao mesmo tempo, a promoção de Cursos Profissionalizantes e Técnicos, de nível médio, para formar, a curto prazo, *Instrutores de Libras*. Assim, propõe-se que o MEC inclua, no catálogo de cursos profissionais e técnicos, o [1] Curso Técnico de Instrutor de Libras, que pode funcionar juntamente com o [2] Curso Técnico de Tradutor e Intérpretes de Língua de Sinais, em turmas mistas, com surdos e ouvintes, matriculados nas atuais escolas de educação profissional.

O Estado do Ceará iniciou recentemente esta experiência com bastante sucesso, tanto na aquisição da competência acadêmica geral por parte dos alunos surdos, quanto no aprendizado rápido da Libras por parte dos alunos ouvintes.

VIII. PAIC Bilíngue (Libras/Português escrito) e material didático bilíngue para todas as séries e disciplinas da educação básica

O PAIC Bilíngue deve ser uma alternativa a mais a ser oferecida pelo Ministério da Educação, que resolveu recentemente nacionalizar e assumir o financiamento e a gestão do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), que se originou no Ceará e é voltado para a alfabetização, nas séries iniciais do fundamental, com material, metodologia e formação próprios. Nossa proposta é [1] a elaboração e inclusão de material, de metodologia e de formação próprios, voltados para o ensino de Libras e a alfabetização dos alunos surdos em português-escrito. [2] A equipe a ser convidada para a elaboração do referido material tem de contar com pesquisadores e professores surdos e ouvintes que têm formação específica, experiência nesse ensino e atuam na alfabetização e no ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Não se trata de adaptação do material já existente para o ensino de português-escrito como primeira língua (L1), mas de criação de material novo, adequado, específico para o ensino de português-escrito como segunda língua (L2) para crianças surdas.

IX. Diretrizes curriculares da disciplina de Libras

Seis anos após o decreto 5.626/2005, que determinou a existência de disciplinas de Libras na educação básica e em alguns cursos do ensino superior, até hoje não temos ainda as diretrizes dessas disciplinas. Propõe-se a formação – com a participação da Feneis – de um grupo de trabalho de professores surdos já atuantes nas escolas e em universidades públicas, com o objetivo de elaborar propostas para essas diretrizes curriculares a serem apresentadas à Secretaria de Ensino Superior e à Secretaria de Educação Básica do MEC.

X. Diretrizes para os concursos de Professores, Instrutores e Intérpretes de Libras

Muitos problemas vêm ocorrendo nos recentes concursos públicos para professores, instrutores e intérpretes de Libras. Várias Universidades Federais, Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e Universidades Estaduais estão organizando certames para professores de Libras, cujos editais não garantem a correta avaliação do conhecimento de Libras (a prova escrita em português com maior peso na nota final, conteúdos não relacionados ao conhecimento da língua e de seu ensino, provas práticas sem obrigatoriedade do ensino em Libras, vagas mistas Libras/Português, Libras/Espanhol etc.) e, ainda, sem considerar a prioridade aos candidatos surdos, conforme ordena o decreto

5.626/2005. Algo semelhante ocorre com os concursos que SEDUCs e SMEs têm realizado para Instrutores de Libras. Também nos concursos para Tradutores e Intérpretes de Libras, o conhecimento dessa língua e a prática de sua interpretação não têm sido avaliados adequadamente. Propõe-se a formulação de diretrizes do MEC para orientar os sistemas de ensino na condução desses concursos.

XI. Acessibilidade para Surdos

Nos últimos anos, apesar das conquistas legais e da visibilidade adquirida pela LIBRAS, falta, ainda, acessibilidade linguística aos concursos e exames nacionais, estaduais e municipais, como o ENEM e o ENCEJA, organizados pelo MEC. Esses exames não atendem, ainda, aos requisitos básicos de acessibilidade. Por isso, reivindica-se que o ENEM e o ENCEJA sejam adaptados e traduzidos para a Língua de Sinais Brasileira, numa parceria da Feneis com instituições federais, como o INES e a UFSC, que já têm larga experiência em logística para realização do exame do Prolibras e podem atender adequadamente à demanda do ENEM para os candidatos surdos. Além destes, também alerta-se para a necessidade de acessibilidade nos vestibulares das Instituições Federais de Ensino Superior, que deve seguir a recomendação 01 de 15 de julho de 2010, do Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência (CONADE).

XII. Instituição da Comissão da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos

A nossa proposta é de que seja instituída e nomeada uma Comissão da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos pela Presidência da República, juntamente com Ministérios da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para implantação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. Esta comissão deve ser formada por técnicos e profissionais do Governo Federal (INES/SECADI/MEC, Ministério da Saúde, SDH e MDS), por pesquisadores reconhecidos nessa área das Instituições de Ensino Superior e, ainda, por representantes da Feneis, estes últimos em número não inferior à quantidade de representantes indicados pelo Governo Federal. Cabe a esta comissão considerar os pontos relevantes para serem traçados nesta Política.

4. Minuta de Decreto com vistas à promoção da Língua de Sinais Brasileira e da formação linguística bilíngue de crianças e jovens surdos

Além das propostas anteriores, com base na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Libras e no decreto que a regulamenta, apresenta-se uma minuta (vide apêndice) com a proposta de um decreto **SOBRE A PROMOÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS E A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE PARA SURDOS**, que determina bases legais complementares para a promoção da identidade linguística e cultural das pessoas e comunidades surdas, regulamentando, também, o “Teste da Orelhinha”.

5.Considerações Finais

Enfim, são essas as propostas que a Feneis apresenta e reivindica em nome do Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda. Tais propostas têm bases jurídicas e científicas, além de representarem um anseio daqueles que, todos os dias, nos bancos escolares, recebem a educação oferecida em nosso país, bem como dos que já a receberam de forma sofrida e, grande parte das vezes, fracassada.

Portanto, são propostas legítimas, as quais merecem ser contempladas na elaboração de uma política pública adequada à educação dos surdos e que contemple toda a sua diversidade.

Como representação máxima dos surdos neste país, a Feneis preocupa-se em lutar e assegurar que esta Federação seja consultada e incluída nas discussões políticas

-
-
que levem à elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, a ser encaminhada e definida como política pública do governo brasileiro, pela Presidência da República.

É de grande interesse dessa Federação, então, obter o apoio da Presidente Dilma, por intermédio da Ministra da Casa Civil, para que a comissão, que ora se pleiteia, seja instituída com a maior brevidade possível para que os 10 anos da Lei de Libras possam ser comemorados com mais um avanço significativo à Política Nacional de Educação Bilíngue para os Surdos Brasileiros.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello
Presidente da Feneis

Profa. Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Diretora de Políticas Educacionais