

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES

MARCOS ROBERTO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL
PRODUZIDO POR SURDOS E OUVINTES

MANAUS
2017

MARCOS ROBERTO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL
PRODUZIDO POR SURDOS E OUVINTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Linha de pesquisa: Linguagem, discurso e práticas sociais

Orientador(a): Claudiana Nair Pothin Narzetti

MANAUS
2017

Catálogo na fonte
Elaboração: Ana Castelo CRB11ª -314

S237e Santos, Marcos Roberto dos
Educação de surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes./ Marcos Roberto dos Santos. – Manaus: UEA, 2017.

137fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Orientadora: Profª. Drª. Claudiana Nair Pothin Narzetti

1.Inclusão educacional 2.Libras 3. Educação bilíngue 4.Comunidade surda. I.Orientadora: Profª. Drª. Claudiana Nair Pothin Narzetti. II. Título.

CDU 378

MARCOS ROBERTO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO DE SURDOS: O DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL
PRODUZIDO POR SURDOS E OUVINTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras e Artes.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa (UEA)
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. Carlos Renato Rosário de Jesus (UEA)
Membro titular

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM)
Membro titular

Manaus, 19 de abril de 2017.

Dedico este trabalho à minha família: Marluce da Silva Santos (mãe), Francisco Brasilino dos Santos (pai, *in memoriam*) – me causaria muita alegria se ele pudesse compartilhar este momento comigo. A Paulino Mendes Fontoura (padrasto), o pai que foi proporcionado a mim e por quem tenho imenso carinho e respeito; aos meus irmãos Mara Núbia dos Santos e José Batista dos Santos; à minha cunhada, Rosimeire Alves, e aos meus sobrinhos que tanto amo Tiago e Nicholas. E à comunidade surda que é o objeto do meu trabalho, esforço e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer aos surdos que estiveram sempre presentes na minha vida, compartilhando comigo a língua de sinais, sua forma de compreender o mundo e o amor pela causa. Agradeço aos meus amigos surdos da minha cidade natal, Coxim – MS, da minha cidade do coração, Cuiabá – MT, onde pude aprender muito e crescer profissionalmente, e à comunidade surda da querida e linda Manaus – AM, em que fui muito bem acolhido e cercado de carinho.

Agradeço à Universidade do Estado do Amazonas por me proporcionar um ambiente de trabalho satisfatório, a oportunidade de realizar sonhos como, por exemplo, concluir o mestrado.

À minha família de Coxim-MS, minha mãe que sempre me deu exemplo de que a educação é o melhor caminho, ao meu padrasto, irmãos e sobrinhos. Também à minha família de Cuiabá-MT, tia Cristina, tia Clédga, tia Niedga, tio Azenir, minha vó Maria José e aos meus primos. Agradeço a todos pelo apoio e compreensão de muitas datas importantes em que estive ausente para alcançar mais esta conquista.

Agradeço aos meus amigos Joab Grana, David Seiffert, Maria Simões, Kércia Rod, André Ribeiro, Amanda Tavares, Valdemir Oliveira pelo incentivo e pela compreensão dos momentos de ausência e por continuarem meus amigos.

Agradeço à coordenação do PPGLA, representada pela professora Juciane Cavalheiro, por todo o apoio, à secretária Daíze pela presteza e a todos os professores que compartilharam conosco seus conhecimentos e suas experiências.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora, Carlos Renato Rosário de Jesus e Sérgio Augusto Freire de Souza pela dedicação na leitura e pelas valiosas contribuições. E, principalmente, agradeço à minha orientadora Claudiana Nair Pothin Narzetti, que tem minha admiração, carinho e respeito.

Os que ouvem têm tudo a aprender com aqueles que falam com o corpo. A riqueza da sua língua gestual é um dos tesouros da humanidade.

Jean Grémion

RESUMO

Nos últimos anos, as políticas de inclusão social têm ganhado uma grande proporção em nosso país e, com isso, a educação também assume este caráter inclusivo. Em relação aos surdos, pode-se perceber que a educação inclusiva possui sentidos diferenciados, uma vez que a formação discursiva dos ouvintes que impulsionou as políticas da inclusão educacional se opõe à formação discursiva da comunidade surda brasileira. Para a compreensão destas formações discursivas foram utilizados, principalmente, os estudos de pesquisadores como Capovilla (2006, 2012, 2016), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2004, 2006), Ferreira (2010) e Strobel (2015). Foi adotado como referencial teórico-analítico a Análise de Discurso de linha francesa, com teóricos como Pêcheux (2014), Mussalim (2001), Fuchs (1997), Orlandi (2013), entre outros. O *corpus* analisado foi constituído de legislações, documentos, vídeos, entrevistas, cartazes e discursos dos líderes dos movimentos surdos. Na análise, foi possível perceber que, de acordo com as propostas do Ministério da Educação, os alunos surdos devem estudar em escolas regulares, com a presença de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e com direito ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Dessa forma, os surdos podem ser inseridos na sociedade ouvinte, evitando a formação de espaços segregacionistas. Já a comunidade surda brasileira exige que os alunos surdos tenham uma escola especializada em que a língua de sinais ocupe o papel de primeira língua, enquanto a oralizada ocupe a de segunda língua, na modalidade escrita. Neste contexto, a inclusão educacional proporciona uma desvalorização da cultura surda e da sua identidade linguística. Como se observa, tais formações discursivas estabelecem relações com concepções diferenciadas sobre a surdez. Assim, este trabalho buscou colaborar para a compreensão de como atuam os efeitos de sentido da inclusão educacional nos discursos das políticas inclusivas e da comunidade surda.

Palavras-chave: Formação discursiva. Discurso. Inclusão educacional. Comunidade surda. Educação bilíngue.

ABSTRACT

In recent years, social inclusion policies have gained a large proportion in our country and, consequently, the education also assumes this inclusive character. Regarding the deaf, it can be seen that inclusive education has different meanings, because the discursive formation of the hearings who have promoted these policies of educational inclusion is in disagreement with the discursive formation of the Brazilian deaf community. For the understanding of these discursive formations it was used, mainly, studies of researchers such as Capovilla (2006, 2012, 2016), Quadros and Karnopp (2004), Quadros (2004, 2006), Ferreira (2010), Strobel (2015) and others. As theoretical-analytical referential, we adopted the French Discourse Analysis with theorists such as Pêcheux (2014), Mussalin (2001), Fuchs (1997), Orlandi (2013) and others. The *corpus* analyzed was consisted of legislation, documents, videos, interviews, posters and leaders' speeches of the deaf movements. In the analysis, it was possible to notice that according to the proposals of the Ministry of Education, deaf students must study in regular schools, with the presence of translators/interpreters of Brazilian Sign Language and have the right to attend the Specialized Educational Attendance in the opposite shift of the class. Thus, the deaf can be inserted into the hearing society and avoid the formation of segregationist spaces. On the other hand, the Brazilian deaf community require to have a specialized school where the sign language occupies the function of first language and the language oralized as second, in the written mode. In this context, educational inclusion provides a devaluation of the deaf culture and its linguistic identity. Thus, it is possible to notice that this discursive formations establish relations with different conceptions about the deafness. Thus, this work sought to contribute to the understanding of how the meaning effects of educational inclusion work in the discourses of inclusive policies and of the deaf community.

Keywords: Discursive formation. Discourse. Educational inclusion. Deaf community. Bilingual education.

LISTA DE APÊNDICES

01 – Entrevista do Ministro da Educação Fernando Haddad concedida à Revista Inclusão.	101
02 – Vídeo da atriz Marieta Severo em prol das escolas de surdos.....	105
03 – Discurso do presidente do CONADE, Moisés Bauer, em audiência com o Senador Lindbergh Farias (PT/RJ)	106
04 – Debate de pesquisadores surdos sobre a educação de surdos no Brasil (PARTE 01)...	109
05 – Debate de pesquisadores surdos sobre a educação de surdos no Brasil (PARTE 02)...	112
06 – Discurso da representante da FENEIS, Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, na subcomissão de assuntos sociais das pessoas com deficiência.....	114
07 – Vídeo da campanha publicitária do Governo Federal em prol da inclusão das pessoas com deficiência.....	118
08 – Reportagem da Revista da FENEIS sobre a rejeição das propostas da comunidade surda de ensino bilíngue na Conferência Nacional de Educação.....	119
09 – Reportagem do Jornal O Globo sobre a possibilidade dos cegos e surdos perderem as escolas especializadas.	123
10 – Discussão do professor Nelson Pimenta sobre a inclusão educacional para surdos	126
11 – Debate do professor Nelson Pimenta sobre o fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	128
12 – Discurso da professora Shirley Vilhalva sobre escolas bilíngues para surdos	129
13 – Entrevista do professor Fernando Capovilla concedida ao Jornal Estadão.	130
14 – Reportagem do portal de notícias G1 Amazonas sobre o desenvolvimento do software “Giullia – a mão que fala”	133
15 – Reportagem do Jornal Campo Grande News sobre o fechamento de uma escola de surdos.....	135

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 OS DISCURSOS QUE TECEM AS TRAMAS DA HISTORICIDADE DA SURDEZ	14
1.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE O SER SURDO	14
1.1.1 Antiguidade (4000 a.C. a 476): a marginalização e o extermínio.....	14
1.1.2 Idade Média (476 a 1453): a concepção religiosa cristã	15
1.1.3 Idade Moderna (1453 a 1789): a Igreja e a necessidade de escolarização	16
1.1.4 Idade Contemporânea I (1789): concepção clínico-patológica.....	17
1.1.5 Idade Contemporânea II: concepção sócio-antropológica	20
1.1.6 Concepção linguística da Língua de Sinais	25
2 MODELOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS	32
2.1 CONTEXTUALIZANDO AS ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS	32
2.1.1 Oralismo	33
2.1.2 Comunicação Total	36
2.1.3 Bilinguismo	38
2.2 O ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS: ESCOLA REGULAR X ESCOLA BILÍNGUE	41
2.3 O CONTEXTO AMAZONENSE	48
3 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA.....	51
3.1 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: CONDIÇÕES DE SURGIMENTO E INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	51
3.2 FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS, FORMAÇÕES DISCURSIVAS E EFEITOS DE SENTIDO	54
3.3 INTERDISCURSO	57
4 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
4.1 SITUANDO A PESQUISA E O <i>CORPUS</i>	59
4.2 INCLUSÃO SOCIAL X INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	59
4.3 O DISCURSO DA SEGREGAÇÃO	69
4.4 DEFICIÊNCIA X DIFERENÇA.....	75
4.5 POLÍTICAS INCLUSIVAS X POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Nos últimos anos, a discussão da temática “inclusão social” tem se tornado muito frequente nas diversas esferas sociais. A sociedade contemporânea atravessa um deslocamento em sua conjuntura devido à vasta e complexa diversidade cultural existente.

Neste contexto, são alavancados os movimentos multiculturais. Segundo Candau e Moreira (2013, p. 7), o “Multiculturalismo [...] envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. Os movimentos multiculturais buscam espaço para legitimar e empoderar os grupos que histórica e culturalmente foram silenciados pela dominação hegemônica, como os que possuem diferenças de gênero, classe social, étnicas, deficiência, entre outras. Por meio deles, os surdos estão presentes demarcando as suas diferenças e, no campo da resistência, militam para alcançarem maiores oportunidades e igualdade de acesso a um mundo que majoritariamente é dominado pela cultura ouvintista.

Por essa razão, a escolha da temática da pesquisa foi motivada pelo envolvimento do pesquisador com a comunidade surda desde a adolescência e que perpassou todas as experiências profissionais e acadêmicas. Assim, estabelece-se um contato mais proximal com as aspirações e causas dessa comunidade.

Desde 2002, com a aprovação da Lei da LIBRAS (10.436), e logo após, em 2005, com o Decreto 5.626, muitas pesquisas e materiais relacionados à LIBRAS e à Educação de Surdos foram difundidos no Brasil, fato este que demonstra a rica diversidade de concepções e efeitos que essa temática causa em nossa sociedade.

Em relação a essa pesquisa, deu-se início com foco na tentativa de compreensão dos discursos que envolvem os alunos surdos acerca da inclusão educacional, enfatizando as políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação e os anseios e necessidades da comunidade surda. A coleta de dados seria baseada em levantamento bibliográfico e pesquisa de campo em escolas regulares, bilíngues e nas equipes de Educação Especial das Secretarias de Educação Estadual e Municipal.

Com o transcorrer da pesquisa, houve um deslocamento de interesses, pois, além das políticas públicas, o discurso sobre “inclusão educacional” assume um efeito polissêmico de acordo com quem enuncia esse sintagma: comunidade surda ou ouvintes. Dessa forma, optou-se por analisar conforme duas orientações: 1) a compreensão dos discursos que circulam atualmente no debate político sobre a inclusão de surdos no processo educacional; 2) qual o

diálogo estabelecido com outros discursos que formaram a historicidade da surdez. Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo realizar uma análise dos efeitos de sentido do termo “inclusão educacional” a partir de documentos legais, produções escritas e propagandas midiáticas produzidas pela comunidade surda e pela ouvinte.

O *corpus* da pesquisa é composto por documentos legais que tratam sobre o ensino para alunos com necessidades especiais em que se inserem os surdos, como declarações internacionais emitidas pela UNESCO, legislações sobre inclusão educacional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e surdos, além de vídeos disponíveis nas redes sociais e charges.

O referencial teórico-analítico é composto por pesquisadores que abordam especificamente esta temática como: Góes (1999), Capovilla (2006, 2012, 2016), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2004, 2006), Ferreira (2010), Rocha (2010), Honora (2014), Strobel (2015) e teóricos da Análise de Discurso francesa, como Fuchs (1997), Mussalim (2001), Orlandi (2013) e Pêcheux (2014).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro é uma retrospectiva histórica sobre os diversos discursos que tecem a historicidade da surdez e da educação de surdos. Para isso, foi realizado um estudo de algumas concepções sobre os sujeitos surdos em diversos momentos históricos, desde a Antiguidade até os dias atuais. Também há nele uma apresentação dos primeiros estudos sobre as línguas de sinais e a constituição linguística da Língua Brasileira de Sinais.

O segundo capítulo faz uma contextualização das abordagens metodológicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Aborda ainda a discussão do paradigma atual da educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro e amazonense. É importante destacar que esse modelo educacional, no Brasil, acontece por meio de múltiplas faces.

O terceiro capítulo apresenta o instrumento teórico-analítico adotado nesta pesquisa: a Análise do Discurso de linha francesa. É realizada uma abordagem sobre as condições de surgimento dessa teoria e suas principais influências científicas, bem como a elucidação de conceitos importantes da Análise do Discurso que serão utilizados ao longo do trabalho.

No quarto capítulo consta a análise e discussão dos dados. Para isso, primeiramente é demonstrado o caminho percorrido para o trato do *corpus* e sua análise. Em seguida, é realizada a análise dos discursos encontrados nos materiais coletados e verificado qual efeito de sentido provoca nas formações discursivas presentes na proposta de inclusão educacional e na comunidade surda.

É necessário salientar que analisar os diversos discursos que abordam a educação de surdos significa compreender os dispositivos ideológicos que posicionam estes enunciados na história, trazendo à superfície o processo de significação que os constituem.

1 OS DISCURSOS QUE TECEM AS TRAMAS DA HISTORICIDADE DA SURDEZ

Ao abordarmos a temática da educação para surdos, nos deparamos com um assunto muitas vezes polêmico, visto que os discursos sobre a surdez, o sujeito surdo e a língua de sinais possuíam sentidos muito diversificados ao longo do seu percurso histórico. Com isso, os efeitos do sentido também variaram de acordo com este contexto histórico-social e cultural.

Inicialmente, será apresentado neste capítulo um panorama sobre as concepções da surdez ao longo da história, bem como o sujeito surdo e as questões subjetivas que o envolvem. E, por fim, será realizada uma análise linguística da Língua Brasileira de Sinais.

1.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE O SER SURDO

As concepções sobre as pessoas surdas ao longo da história da humanidade variam de acordo com a sociedade e o seu contexto vigente. É importante que percorramos os caminhos traçados por essa história, no que diz respeito aos surdos, para que possamos compreender os discursos sobre aquilo que se chama de “inclusão educacional” de surdos. Para isso, essas concepções serão mais detalhadas a seguir.

1.1.1 Antiguidade (4000 a.C. a 476): a marginalização e o extermínio

As pessoas surdas nem sempre foram cidadãos que podiam gozar dos mesmos direitos dos ouvintes. Na Antiguidade, os hindus, por exemplo, realizaram essa distinção por meio do Código de Manu, conforme explica Novaes (2010, p.41):

[...] o Código de Manu (coleção de livros brânicos) [...] regia um povo conhecido pela cultuação de seus antepassados, em seu art. 612, negava-lhes o direito sucessório, igualando eunucos, homens degredados, cegos, surdos de nascimento, loucos, idiotas, mudos e estropiados, ou seja, deformidades tanto físicas como morais.

Vale ressaltar que o Código de Manu surgiu aproximadamente no ano 1000 a.C., na Índia, e foi escrito em sânscrito. Ele é considerado a primeira legislação do país, além disso, é um importante documento sobre a organização da vida em sociedade. Os preceitos deste Código estavam baseados em princípios religiosos e políticos. Com isso, as pessoas que fugiam do padrão estabelecido, entre elas, os surdos, eram negadas ao direito sucessório, ou seja, não poderiam receber heranças, pois se encaixavam em uma subclasse que possuía desvios físicos e morais.

Na Grécia, Platão, em sua filosofia do homem como fazendo parte de uma comunidade na busca de uma harmoniosa administração da cidade, propõe na obra *A República*, escrita por volta de 380 a.C., uma seleção a fim de que se tivesse um controle racial para melhorar a geração. Sua proposta consiste no incentivo de encontros entre homens superiores com mulheres superiores, aqueles que estão na “flor da idade” e sem deformidades, e raros encontros entre homens inferiores com mulheres inferiores. Para Platão (2001, p. 228):

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém.

Entre os gregos e romanos, os surdos foram excluídos da sociedade. Ao pesquisar sobre a história da educação de surdos, Berthier¹ (1984 *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 257) diz que “a infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.”

Ao analisar esse período, principalmente o império macedônico, pode-se perceber essa concepção como fruto de um contexto teocêntrico e de culto à forma física perfeita, visto que foi um período de muitas guerras e conflitos para a conquista e expansão destes impérios. Como os surdos eram considerados retardados e defeituosos, não se encaixavam nos padrões e nem contribuía nas batalhas.

Em contrapartida, no Antigo Império Egípcio (3200 a.C a 2423 a.C), os faraós adquirem muitos poderes religiosos, administrativos e militares – uma importante ilustração do poder faraônico foi a construção das pirâmides do Egito. Para os egípcios, os surdos eram vistos de uma forma bem peculiar, pois a surdez era concebida como um sinal visível dos deuses e por isso eram alvos dos interesses religiosos (NASCIMENTO, 2006).

1.1.2 Idade Média (476 d.C a 1453 d.C.): a concepção religiosa cristã

Na concepção anterior, a surdez era concebida como uma das características de um grupo inferior e em algumas culturas era motivo de morte e total abandono. Já na Idade Média, a concepção da surdez passou a ter uma ótica estritamente religiosa, cristã. Para Honora (2014, p. 50):

¹ Ferdinand Berthier foi um pesquisador surdo congênito, nascido em 1803, na França. Aluno do Instituto para Surdos de Paris, ele desenvolveu um brilhante trabalho para a comunidade surda francesa por meio de criações de organizações sociais e da biografia do Abade de L’Eppée.

Passados três séculos, na Idade Média, a sociedade era dividida em feudos, e a Igreja Católica exercia uma grande influência e tinha um papel fundamental na discriminação das pessoas com deficiência, seguindo os preceitos de que o homem foi criado “a imagem e semelhança de Deus”; portanto, os que não se encaixavam neste padrão de normalidade não eram considerados humanos.

Como se pode perceber, com o princípio da criação de Deus a sua imagem e semelhança, os surdos foram discriminados por não se adequarem a um estereótipo de perfeição da criação. Além disso, por terem sua comunicação desconhecida pela sociedade, os surdos não conseguiam cumprir com uma das principais doutrinas da Igreja Católica para a remissão de seus pecados: a confissão. Por isso, que neste período, foram considerados seres impuros e cheios de pecado.

Outra característica desse período consiste no fato de que os senhores feudais, donos de muitas posses, tinham a tradição de realizar casamentos entre pessoas pertencentes a mesma classe e, na maioria das vezes, casavam-se entre familiares para que suas riquezas não fossem divididas. Estima-se que a questão do casamento consanguíneo seja o motivo para o nascimento de muitos deficientes e surdos nos castelos dos nobres. Para que estes membros da família que destoavam dos padrões sociais não fossem conhecidos na corte, viviam isolados dentro das casas sem contato com o mundo externo e não podiam se casar ou receber heranças.

Com a consolidação do monasticismo, na Alta Idade Média, tornaram-se comum as práticas de clausuras monásticas, isto é, dentro dos mosteiros havia os votos de pobreza, obediência, castidade e até mesmo votos de silêncio para que se estabelecesse uma união com Deus. O voto de silêncio levou os monges a desenvolverem uma forma de comunicação por meio de recursos visuais. Isso serviu para que a Igreja realizasse obras assistencialistas e de caridade para surdos (HONORA, 2014).

1.1.3 Idade Moderna (1453 a 1789): a Igreja e a necessidade de escolarização

Enquanto na Idade Média os surdos eram vistos como pessoas impuras, excluídas de direitos e dignas de benevolência, a situação social dos surdos na Idade Moderna começa a sofrer mudanças. Eles deixam de ser concebidos como sujeitos incapazes intelectualmente e sem espaço na vida social e tornam-se sujeitos que necessitam ser educados para receber a salvação. Para Rocha (2010, p. 17):

Ao longo do período que costumamos denominar de Idade Moderna, na Europa, encontram-se inúmeros registros de trabalhos desenvolvidos por religiosos católicos e protestantes, tendo como sujeitos pessoas surdas. Esses trabalhos oportunizaram um deslocamento social desses sujeitos, que permaneciam anteriormente reféns de

uma lógica de eliminação física ou social, não sendo considerados humanos, e, sim, seres castigados pelos deuses.

De acordo com a citação acima, esse deslocamento na concepção acerca dos surdos tem como base, principalmente, a divergência entre a explicação teológica sobre a salvação na religião cristã católica e a cristã protestante. Para o catolicismo, a salvação é alcançada por meio da manutenção e do respeito aos sacramentos: o batismo, a confirmação, a Santa Eucaristia, a Penitência, a Extrema Unção, as Ordenações Sagradas e o Matrimônio. Já para o protestantismo, a salvação é conquistada somente pela fé e não depende das obras motivadas por ela.

Assim, a educação, de modo geral, no período da Reforma e Contrarreforma está incluída em um movimento bastante significativo, pois como a salvação saiu do controle do clero e passou a ser um desejo e interesse das pessoas, houve uma maior atenção à necessidade da aprendizagem da leitura e compreensão da Bíblia com a finalidade de busca da salvação pessoal.

Nesse movimento, os surdos também são integrados. Como forma de modificação da exclusão educacional pela qual os surdos passavam, a Igreja passou a atribuir o trabalho de educar os surdos para os monges beneditinos, os quais tinham como missão prestar assistência aos pobres, hospedar peregrinos e ensinar. Além disso, eles faziam o voto de silêncio e se comunicavam por meio de gestos. O primeiro professor de alunos surdos da história foi o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 – 1584), que teve como responsabilidade educar dois filhos surdos de uma família da nobreza espanhola. Ele obteve sucesso satisfatório e logo depois ensinou muitos outros surdos, inclusive surdos que obtiveram muito destaque em suas formações (HONORA, 2014).

1.1.4 Idade Contemporânea I (1789): concepção clínico-patológica

A necessidade de educação das pessoas surdas na perspectiva religiosa durante a Idade Moderna foi caracterizada por um deslocamento desses objetivos teocêntricos para um caráter mais antropocêntrico na Idade Contemporânea. Esse período é marcado pelo início da Revolução Francesa em 1789 e perdura até os dias atuais com expressivas transformações no mundo ocidental, como, por exemplo, o estabelecimento do capitalismo como sistema econômico, o desenvolvimento industrial, a implantação do regime democrático, entre outras mudanças.

Desde o renascimento cultural no século XVI, o pensamento vigente na sociedade era de uma intensa busca pelo saber. Fortalecida pelo desenvolvimento tecnológico no cenário contemporâneo, a medicina desponta como explicação e cura para muitos fenômenos, tais como os testes laboratoriais que passaram a ser realizados com mais sofisticação e avanços importantes na anatomia e na fisiologia (LIMA, 2003).

Um dos grandes nomes marcados nas tramas da história sobre a surdez é o do médico francês Jean Marc Itard (1774 – 1838) que, após ser conhecido pela tentativa de socializar o menino selvagem Victor de Aveyron², também ficou famoso por seus estudos, que mais tarde contribuíram para uma nova concepção da surdez, a visão médica. Moura (2000) afirma que esta concepção se tornou muito expressiva em todo o mundo e com ela a definição da surdez enquanto deficiência. Vale ressaltar a contribuição de Alexander Graham Bell para essa concepção, casado com uma surda e filho de mãe surda, criou o primeiro aparelho auditivo como forma de reabilitação para a comunicação oral.

Esta representação da surdez pode ser estudada também sob o prisma da fisiologia, no qual vários fatores podem contribuir para que ocorra a surdez. Quanto à etiologia, Lafon (1989, p. 21, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 13) explica:

Fatores etiológicos são aqueles que podem causar perda da audição e provêm de diferentes causas, como: genéticas, infecciosas, mecânicas, tóxicas, desnutrição e algumas doenças. Esses fatores podem ainda ocorrer no período pré-natal, perinatal ou pós-natal, ou seja, antes, durante e depois do nascimento.

Dessa forma, diferentemente da concepção religiosa que relacionava a surdez ao pecado, nessa concepção a explicação para surdez está em fatores fisiológicos como uma anomalia genética, traumas como quedas, exposição a sons muito altos, remédios muito fortes, doenças perinatal e pós-natal como sífilis, rubéola, meningite entre outras doenças crônicas e má alimentação.

É importante salientar que esta concepção da surdez sob o olhar da saúde pertence a um discurso que circunda em nossa sociedade também nos dias atuais. Para a medicina, a surdez pode ser considerada unilateral, se ocorrer em apenas um ouvido, e bilateral, se ocorrer nos dois, além de classificada em graus (leve, moderada, severa e profunda), sendo aferida por meio da unidade de medida decibel (dB). A pessoa que consegue distinguir os sons em até

² Victor foi um garoto encontrado na floresta no sul da França, nos arredores de Aveyron. Ele cresceu na floresta com animais e tinha comportamentos animais. O médico Jean Marc Itard, a partir de suas observações, conseguiu realizar intervenções que, do ponto de vista dele, foram capazes de atribuir ao menino um caráter mais semelhante ao da espécie humana. A história de Victor inspirou o filme *O Garoto Selvagem* (1969) (HONORA, 2014).

20 dB não possui nenhum tipo de deficiência auditiva. Russo (1996 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 14) classifica os valores de perda auditiva da seguinte forma: “Leve 21-39 dB, Moderada 40-70 dB, Severa 71-90 dB e Profunda acima de 90 dB.”

Ainda o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02 e a Lei 10.098/00, em seu parágrafo único do art. 2º, diz que: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” É importante ressaltar que este decreto faz uma distinção entre deficientes auditivos e surdos, sendo os primeiros objeto da concepção clínica da surdez, e os segundos objeto da concepção socioantropológica.

Com os avanços tecnológicos na medicina, em relação à surdez, as próteses auditivas se tornaram muito conhecidas, adquirindo várias formas e tamanhos, e atualmente o implante coclear (IC) vem sendo muito difundido. No Brasil, este tratamento faz parte, inclusive, do Sistema Único de Saúde (SUS). Em relação ao IC, Oliveira (2011, p. 15) explica que:

O sistema do implante é composto por um microfone externo que processa a fala, uma antena e dois cabos, que enviam os sinais para o receptor interno (chip) e este, por meio de um cabo formado por vários filamentos de eletrodos, inseridos cirurgicamente na orelha interna do paciente, libera impulsos elétricos enviados ao cérebro que serão decodificados, gerando a sensação de audição.

Dessa forma, o IC é um aparelho auditivo inserido na cóclea do paciente e é capaz de estimular os nervos auditivos e causar a compreensão de alguns sons. Vale dizer que a capacidade de resíduos auditivos, recuperados tanto no implante coclear quanto no uso das tradicionais próteses auditivas, não pode ser mensurada em razão dos diferentes tipos e graus da surdez, bem como a aceitação destes aparelhos pelo organismo. Prova disso é que há pacientes que conseguem ouvir a voz humana e outros que ouvem apenas sons muito fortes.

O que é possível perceber é que na visão clínica-patológica concebe-se a surdez ou “deficiência auditiva” como um objeto de estudo e de competência da área médica. Como afirma Botelho (1998 p. 30): “Discursos dessa natureza são respaldados pelo prestígio e força da Medicina, concebida como argumento de autoridade, tendo em vista a sua tradição, poder social e econômico.”

Nesta perspectiva, o surdo é reduzido aos aspectos anatomofisiológico, desconectando-o do contexto social e cultural em que está inserido. Partindo desse princípio, os termos surdez ou deficiência auditiva são os mais cabíveis, uma vez que não consideram o *status* linguístico da língua de sinais e a diferença cultural entre surdos e ouvintes, restando o estigma da deficiência.

1.1.5 Idade Contemporânea II: concepção socioantropológica

Além dessa concepção da saúde em relação aos surdos, atualmente, circula também a concepção da surdez por um viés socioantropológico ou cultural. Essa representação teve seu início a partir do final da década de 1980, principalmente com estudos sobre a educação para surdos, a Língua de Sinais e os movimentos sociais surdos.

Esta concepção de sujeito surdo baseia-se na forma como este se relaciona com o mundo e como ele é interpelado pelo meio, tendo como principal ferramenta para isso a língua de sinais. É neste contexto que surgem as discussões sobre os estudos culturais surdos.

Na pós-modernidade é impossível estabelecer um conceito de cultura baseado somente em seu aspecto nacionalista. Para Hall (1997, p. 20 *apud* PERLIM, 2004 p.75), “a cultura que temos determina uma forma de ver, interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo.” Assim, entram no rol do debate dos estudos culturais as questões de gênero, sexualidade, etnias, identidades etc. Para Strobel (2015, p. 23), em relação aos estudos culturais:

[...] a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz emergir a “diferença”.

Também ao discutir sobre a questão cultural, a qual é composta de símbolos e representações, Hall (2011, p. 51) afirma que a cultura na contemporaneidade é um discurso e configura-se como “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.”

Sendo assim, a cultura surda então pode ser compreendida, em um contexto de pluralidade, como uma ferramenta de mudança social e, principalmente, como meio de se diferenciar da cultura ouvinte. Esta definição ultrapassa o conceito de cultura nacional e entra no campo da cultura ideológica, utópica e o jeito de ser surdo, como define Strobel (2015, p. 29):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo mais acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

A referência à cultura surda também é expressada em aparatos legais no Brasil, os quais se mostram como reflexo de uma nova concepção de surdez. Conforme o artigo 2º do

Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” Nota-se que, como esse artigo pertence a uma formação discursiva que dialoga com a concepção cultural, não há menção ao termo deficiência auditiva, mas referência apenas à perda auditiva.

Observa-se, então, que a cultura surda também é dotada de artefatos culturais que vão além de objetos e materiais produzidos por grupos. Ela abrange também o conjunto de normas e valores que norteiam o modo de ser, compreender e transformar o mundo. Strobel (2015) cita alguns artefatos que identificam a cultura surda e suas formas de estar, ser, ver e compreender o mundo. Segundo ela, os artefatos culturais são: experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Para que haja uma compreensão maior deles, será descrito cada um a seguir. A experiência visual está explicitada nos estudos da autora como o primeiro artefato, em que a maneira que o sujeito surdo compreende o mundo se dá por meio da visão, por isso a necessidade de não desviar o olhar no momento do diálogo com um surdo, pois ele pode compreender como um gesto mal educado, também há a substituição de campanhas sonoras por campanhas luminosas. Em relação à iluminação, o ambiente necessita estar bem iluminado para que seja possível uma comunicação sem distraidores quirêmicos, o que nas línguas orais equivale aos ruídos de comunicação, além disso, faz-se importante o uso de expressões faciais e corporais.

Outro artefato é o linguístico, no caso da comunidade surda do Brasil é utilizada a Língua Brasileira de Sinais, cujo *status* linguístico pode ser equiparado a qualquer outra língua sinalizada ou oral, tendo inclusive uma forma de registro escrito.

A família também se constitui como um artefato dessa cultura. Quando nasce uma criança surda em uma família de ouvintes, é comum que se busque auxílio imediatamente de um médico, pois há um processo de desconstrução do filho idealizado durante o período gestacional. Já em uma família de surdos, espera-se que essa criança também seja surda e logo passa-se a adotar comportamentos diferentes das famílias ouvintes. Se nascer uma criança ouvinte, ela será identificada pela nomenclatura CODA (*Children of Deaf Adults*) e se tornará bilíngue e bicultural naturalmente.

Há também, como artefatos culturais, a literatura surda, as artes visuais e a vida social e esportiva que vão representar o modo de ser surdo, suas aspirações e fortalecimento de uma identidade surda. No Brasil, há inúmeras publicações de literatura infantil com personagens

surdos, poesias, história de surdos, atores, pesquisadores surdos, piadas de surdos, que para o ouvinte que não tem contato com essa comunidade não é encarada de forma bem humorada, visto que, geralmente, são longas e muito explicativas. Além disso, há encontros nacionais e regionais para competições esportivas, entre outras atividades. É importante salientar também que, nessa concepção, é costume dos surdos chamar as pessoas não pelo nome, mas por um sinal criado somente por eles, de acordo com suas experiências visuais, que podem ser uma característica física ou algo que seja marcante na pessoa.

A política também se insere como um artefato, pois marca a luta e a militância do povo surdo em busca de seus ideais. Assim, entre outras conquistas, podem ser citados como exemplos deste artefato, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial, a institucionalização do dia 26 de setembro como o dia nacional do surdo³, a criação do curso de ensino superior de Letras com habilitação em LIBRAS. Por último, há o artefato material. Ele é resultante da intervenção humana no sentido de adaptação ao meio, como a criação de tecnologias que facilitam o desenvolvimento e o acesso dos surdos como o TDD (*Telephone Device for the Deaf*), o *closed caption* nas programações televisivas, protótipos e aplicativos para videoconferências, dicionários visuais e, também, os recursos humanos como os tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Diferentemente da concepção médica da surdez, na antropológica a pessoa surda deixa de ser aquela pessoa que não possui um dos sentidos para ser um indivíduo dotado de subjetividade, cultura, língua e identidade. Quadros (2004, p.10) afirma que surdo:

[...] é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais.

Assim, a forma com que os surdos se manifestam culturalmente e interagem com o mundo é de maneira visual-espacial, enquanto os ouvintes, de forma oral e auditiva. Os aspectos linguísticos e a maneira como eles se adaptam ao mundo para dar sentido a sua existência constituem a identidade surda. Para Silva (2014, p. 40):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença.

³ Esse dia foi escolhido em comemoração ao dia da fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro – RJ. Atualmente, o local funciona sob o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos e é mantido pelo governo federal.

Segundo o autor, pode-se perceber que o conceito de identidade aqui se distancia do conceito psicológico (o de que ela já nasce com o ser humano). Porém, no antropológico, é construída a partir de um sistema classificatório que faz distinção entre “nós” e “eles”, ou seja, a identidade de pertencimento a um grupo, com características que marcam a cultura deste e o diferencia de outros.

A identidade surda, nessa concepção, se constrói na interação com outros sujeitos surdos, isto é, na alteridade. A identidade não é homogênea, mas sim multifacetada e depende de como o sujeito é interpelado pelo meio. A Língua de Sinais é um dos principais marcadores da cultura e da identidade surda, pois direciona de maneira expressiva esse processo de construção identitária, uma vez que há surdos que rejeitam a língua de sinais e querem usar próteses auditivas e implantes cocleares para seguirem uma representação ouvintista. Há outros que não conseguem utilizar formas de comunicação nem da cultura surda e nem da cultura ouvinte – eles não são capazes de estabelecer uma relação conceitual entre os sinais e/ou palavras com os seus significados. Há também os que assumem realmente a cultura surda, participam dos movimentos sociais surdos, se orgulham da língua de sinais, exigem tradutores/intérpretes e estão inseridos em uma comunidade surda.

Para os surdos que são partícipes dessa concepção, o conceito de comunidade surda ultrapassa o conceito de espaço físico, trata-se de um espaço de embate ideológico e de proteção cultural. Bauman (2003, p. 23), abordando sobre a temática de comunidade, afirma que:

“Comunidade” é uma dessas palavras que transmitem uma sensação boa: é bom “pertencer a uma comunidade”, “estar em comunidade”. Associamos a ela imagens de um lugar aconchegante, onde podemos nos refugiar das ameaças que nos espreitam “lá fora”, e de um mundo no qual gostaríamos de viver, mas que, infelizmente, não existe.

Assim, os surdos sentem necessidade de estarem em comunidade para lutarem pela conquista de seus espaços na sociedade e pelo fortalecimento da cultura e identidade surda. Em relação a essa comunidade, Padden e Humphries (2000, p. 5, *apud* STROBEL, 2015, p. 37) conceituam como:

[...] um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.

Dessa forma, a comunidade surda é entendida como um espaço que é composto não somente por surdos, mas também por ouvintes (família, amigos, intérpretes de língua de sinais, professores de surdos, entre outros), sendo que, neste espaço, há uma causa compartilhada: a causa surda.

Diferentemente de outras comunidades linguísticas minoritárias, como, por exemplo, os imigrantes europeus no sul do país e os indígenas, a comunidade surda não possui um espaço geográfico, portanto, as escolas específicas para surdos e as associações são locais responsáveis pela formação de comunidades. No Brasil, as mais conhecidas são: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Confederação Brasileira de Desporto Surdo (CBDS) e, além disso, cada Estado brasileiro possui as suas comunidades. No Estado do Amazonas, mais especificamente em Manaus, há a Escola Bilíngue Augusto Carneiro e a ASMAN – Associação de Surdos de Manaus. Essas instituições se caracterizam por serem espaços em que há uma militância pela defesa e fortalecimento da cultura surda e, principalmente, por serem lugares onde surdos e ouvintes usuários de LIBRAS podem interagir e viver em comunidade.

Para a comunidade surda, a convivência com pessoas que comungam os mesmos ideais, valores e princípios é de extrema importância, pois possibilita, por meio da alteridade, a formação de uma cultura surda e também de uma dinâmica de transformação dela. Essa cultura é visual e é caracterizada principalmente pela língua de sinais, pois é ela que vai propiciar o conforto linguístico para a interação e significação das identidades no grupo.

A concepção cultural da surdez é marcada por uma expressiva força de resistência na arena dos conflitos ideológicos, como afirma Strobel (2015, p. 99):

Há grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se num “universalismo”. A representação social julga a cultura dos surdos pela cultura ouvinte e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto.

Com base nesta perspectiva, pode-se concluir que os surdos fazem parte de uma minoria que está inserida em uma cultura majoritária, a ouvinte, e lutam para que tenham seus direitos conquistados e assegurados. Esse embate ideológico entre surdos e ouvintes demarca e faz emergir a cultura surda. Cultura essa que é objeto de militância da comunidade surda para um maior (re)conhecimento social.

Diante de tantas concepções sobre a surdez, é possível observar essa multiplicidade de sentidos nas diversas esferas sociais. Há algumas famílias, por exemplo, que não permitem que os seus filhos tenham contato com outros surdos, fazendo com que eles construam sua

identidade e recebam uma educação baseada em padrões ouvintistas. Inclusive, há escolas para surdos que possuem profissionais que não acreditam nessa cultura e que exercem sua prática docente fundamentada em concepções de reabilitação da surdez, como, por exemplo, as fanfarras e os corais de surdos.

Do ponto de vista cultural da surdez, quando a escola e a família reconhecem apenas a cultura ouvinte, reforçam nestas pessoas surdas a concepção de que ser surdo é ruim, incapaz de ofertar crescimento pessoal, profissional e social.

É importante ressaltar que a concepção cultural da surdez ganhou forças com o movimento multicultural. Segundo Sidekum (2003, p. 09), o multiculturalismo é caracterizado como:

[...] lutas dos direitos humanos que deve ser aportada como o movimento social contemporâneo de maior força e maior radicalidade, que enfatiza o direito à diferença e abarca em seu delicado e difícil trabalho filosófico o resgate da memória e da história das vítimas que haviam sido condenadas ao silêncio.

Dessa forma, esse movimento preza por assegurar e valorizar a diversidade e igualdade dos Direitos Humanos às pessoas que são partícipes de grupos minoritários e/ou marginalizados.

Assim, conhecer as diversas concepções da surdez ao longo da história faz com que seja possível uma localização no tempo e no espaço, por meio dos diversos contextos culturais e sociais para a compreensão das formações ideológicas, paradigmas teóricos e da atualidade política na educação e em todos os processos que envolvem as pessoas surdas.

1.1.6 Concepção linguística da Língua de Sinais

Com o avanço dos estudos surdos e a grande difusão da LIBRAS, muito tem se falado na atualidade sobre essa língua e frequentemente isso ocorre de maneira equivocada. Sendo assim, será abordada aqui a temática da língua de sinais e seus aspectos linguísticos.

É muito comum as pessoas utilizarem os termos “Linguagem Brasileira de Sinais” e “Língua Brasileira de Sinais” nas mídias e no cotidiano como se fossem a mesma coisa, sem ter a clareza da diferenciação entre esses dois conceitos. Talvez, isso aconteça pelo fato de que em algumas línguas não há essa diferença na pronúncia ou na grafia, somente podemos identificar no contexto, como é o caso do inglês e a palavra *language*.

Costa, Cunha e Martelota (2013, p. 16) conceituam a diferença e ao mesmo tempo a relação entre língua e linguagem

Entendendo linguagem como uma habilidade, os linguistas definem o termo como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Por sua vez, o termo “língua” é normalmente definido como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística.

Como é possível perceber, esses termos se diferenciam e em um ponto se relacionam também. Compreendendo a linguagem em um sentido mais abrangente, ela é tudo que envolve o processo de comunicação, por exemplo, a linguagem corporal, as expressões faciais, a sinalização no trânsito, a linguagem da internet, entre outras formas. E língua, como ponto convergente, é compreendida como um tipo de linguagem também, visto que envolve o processo de comunicação. Porém, ela deixa de ser um fenômeno individual e torna-se um fato social ou de uma comunidade linguística e que pode ser conceituada como um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura por meio da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Por muito tempo, a língua de sinais foi considerada apenas como linguagem. Conforme consta na citação acima, os autores dizem que muitos linguistas afirmam que a língua é um sistema de “signos vocais”, apesar de que, em nota de rodapé, explicam que alguns linguistas também atribuem um *status* linguístico à Língua de Sinais. Isso acontecia por causa das poucas pesquisas existentes e também pelo fato dela ser uma língua minoritária, inclusa em territórios que têm como língua hegemônica a língua oral.

Em relação à comunicação utilizada pelos surdos, ela passou a ter mais atenção graças às pesquisas do linguista americano Willian Stokoe, considerado o “pai da língua de sinais americana”. Ele era professor de Língua Inglesa e foi convidado para ministrar aulas na Gallaudet University⁴, em Washington. Trabalhando com Língua e Literatura Inglesa, Stokoe começou a notar que a forma como os sinais eram utilizados pelos professores e pelos próprios alunos surdos em sala de aula era diferente da comunicação que os surdos utilizavam em espaços não formais. Foi a partir disso que suas pesquisas e a busca para provar que essa sinalização era uma língua e que não havia nada de errado com a comunicação dos surdos, foi atribuído um novo aspecto para a comunidade surda: o linguístico (FRYDRYCH, 2013).

As pesquisas em torno das línguas de sinais pelo mundo trazem à tona informações até então desconhecidas, causando assim a desmistificação de muitas questões e dando a elas um caráter linguístico. O primeiro mito a ser desconstruído é o pensamento que se tinha de que a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de

⁴ A Gallaudet University é a única universidade do mundo em que sua atuação a nível de ensino, pesquisa e extensão é toda voltada para pessoas surdas. Está situada em Washington, D.C., capital dos Estados Unidos, e foi fundada em 1857 por Thomas Hopkins Gallaudet.

expressar conceitos abstratos. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, não são compostas apenas de iconicidade, que são aqueles sinais que possuem relações semânticas básicas entre o referente e o sinal, ou seja, sinais que representam a forma, o movimento e a relação espacial do referente, tornando claro e entendível a qualquer pessoa, sabendo ou não a língua de sinais. Entretanto, essas línguas também são compostas por sinais arbitrários, que são aqueles sinais que não possuem nenhuma relação de semelhança entre o léxico e o referente, tendo significado apenas para os usuários da língua. Assim, as línguas de sinais são capazes de expressar qualquer conceito, desde os mais simples até os mais complexos e abstratos.

Outro mito existente é que a língua de sinais é universal. O fato é que cada país possui a sua própria língua de sinais. Embora a língua oral seja a mesma, por exemplo, os países falantes da Língua Portuguesa como Angola, Portugal e Brasil ou os países hispano-americanos, as línguas de sinais são diferentes e dentro do próprio país elas sofrem variações linguísticas, ou seja, os sinais podem variar de uma região para outra ou de um grupo de surdos para outro.

Há também a ideia de que a língua de sinais seria um pidgin, ou seja, uma mistura de língua oral com sinais na intenção de que ocorra comunicação sem gramática própria. Com o advento dos estudos linguísticos, entretanto, pode-se perceber que os sinais não são dispostos no espaço de maneira aleatória e desorganizada, mas possuem regras, contextualização e sistematização.

O último mito a ser citado é a crença de que a língua de sinais se organiza no hemisfério direito do cérebro, o qual é responsável pelas relações espaciais, enquanto que o hemisfério esquerdo é responsável pela linguagem. Estudos realizados com surdos que possuem afasias nos dois hemisférios constataram que aqueles que possuem lesão no hemisfério esquerdo não conseguem processar as informações linguísticas. Isso demonstra que as línguas de sinais são processadas no mesmo hemisfério que as línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Tais desmistificações derrubam a ideia de que as línguas de sinais são inferiores às línguas orais, mudando a concepção existente nas sociedades ouvintes em relação à língua e aos surdos.

Hoje se compreende a Língua de Sinais como uma língua natural, assim como o inglês, francês e a língua portuguesa, que foram constituídas a partir de influências de outras línguas e em concordância com a necessidade de uso linguístico de uma determinada sociedade. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 30):

[...] uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

Por ser uma língua natural, as línguas de sinais possuem as mesmas características que as outras, possuindo um número finito de regras que geram uma quantidade infinita de sentenças, demonstrando ser, portanto, um sistema linguístico legítimo. Um bom exemplo disso é a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, conforme descreve Castro Júnior (2011, p. 19)

Através das informações disponíveis no Ethnologue, podemos deduzir que é um sistema criado dentro de uma comunidade residente no Brasil e tem origem dentro das crenças culturais da própria tribo Urubu-Kaapor, e nesse sentido acreditamos que esse tipo de Língua de Sinais faça parte de uma família com características únicas.

A tribo Urubu-Kaapor, localizada ao sul do Estado do Maranhão, até a década de 1980, tinha 2% de sua população composta por surdos. Por essa razão, a língua de sinais era predominante tanto entre surdos quanto entre os ouvintes. Dessa forma, a língua de sinais kaapor brasileira foi registrada como língua e, apesar de serem surdos pertencentes ao território brasileiro, é uma língua que não possui nenhuma relação com a LIBRAS, pois não havia contato com surdos das cidades. Isso demonstra a naturalidade também das línguas de sinais compostas de toda a complexidade linguística que servem para a comunicação e suporte de pensamento para as pessoas dotadas das faculdades da linguagem. Como língua natural, a Língua de Sinais também possui todos os traços atribuídos às línguas, são eles: flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/produtividade, dupla articulação, padrão de organização dos elementos, dependência estrutural e as diversas funções da linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004).

As línguas de sinais também possuem sustentação nas bases políticas. No Brasil, há a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS e dá outras providências, no artigo 1º e Parágrafo Único afirma que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 01)

Essa lei foi uma grande conquista da comunidade surda brasileira, pois a partir dela se oficializa a LIBRAS enquanto língua dotada do mesmo estatuto linguístico das línguas orais. Pode-se dizer, então, que uma das principais diferenças, no Brasil, entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais é que pertencem a modalidades linguísticas diferentes, enquanto

uma é recebida pela audição e produzida pela oralidade, a outra é recebida pela visão e produzida no espaço.

Vale ressaltar que essa língua que se encontra em nossa Carta Magna está mais avançada em estudos, pesquisas e bases legais do que em muitos países, como a França, por exemplo, um país que exerceu muita influência na comunicação dos surdos brasileiros. A explicação sociolinguística para esse fenômeno tem embasamento na vinda da família real ao Brasil, quando Dom Pedro II iniciou os trabalhos com a educação de surdos ao trazer o professor surdo francês Ernest Huet. Para Campello (2011, p. 10):

Nessa análise documental, que incluiu a Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira, registro aqui “a viagem” da LSF até o Brasil. Essa viagem tem a sua cronologia histórica iniciada, quando, em 1855, o Ministro de Instrução Pública, Drouyn de Louys, e o embaixador da França, Monsieur Saint George, junto com a corte do Rio de Janeiro, apresentou o Conde e Professor surdo, D. E. Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, ao ex-Imperador Dom Pedro II.

Conforme documentado, Huet inaugurou a primeira escola de surdos, na época chamada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde alunos surdos de todo o país estudavam em regime de internato com o professor francês e quando retornavam para suas casas multiplicavam seus conhecimentos, o que tornou essa escola o berço da cultura surda e difusão da LIBRAS por todo o país.

Por causa desse primeiro contato com Huet, há uma grande semelhança entre o alfabeto manual brasileiro e o francês e também muitos sinais que foram emprestados para a LIBRAS, como o sinal de FALAR e MULHER.

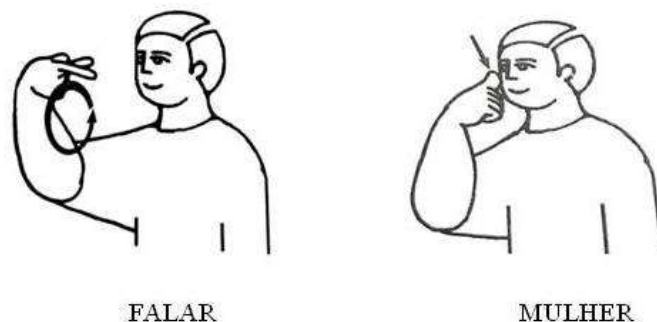


Figura 1: Exemplos de empréstimos linguísticos da LSF para LIBRAS.

Fonte: Capovilla; Raphael, 2006, p. 644; 927.

Vale destacar também outros aspectos linguísticos da LIBRAS, pois como já foi mencionado, ela possui o mesmo estatuto e complexidade das línguas orais. Sabe-se que o que diferencia as línguas são os sons, as formas, as estruturas frasais, a significação e o uso da

língua. No Brasil, essa diferença existe entre línguas orais-auditivas (Língua Portuguesa, línguas indígenas, de imigrantes) e duas línguas visuais-espaciais (LIBRAS e Língua de Sinais Kaapor Brasileira) (FERNANDES, 2003).

No que tange ao campo fonológico, o primeiro linguista da American Sign Language – ASL, Willian Stokoe, percebeu que nela havia parâmetros constituídos de elementos que eram traços diferenciadores entre os léxicos ou sinais. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 48):

Stokoe (1960) realizou uma primeira descrição estrutural da ASL, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não-holísticos, e que os sinais apresentam uma estrutura dual, isto é, que podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintivas (sem significado) e de regras que manipulam tais propriedades.

Assim, Stokoe pôde perceber que todos os sinais possuíam configuração de mão, ponto de articulação e movimento da mão e que como os fonemas das línguas orais, estes parâmetros também eram menores unidades capazes de distinguir significados. Com o avanço das pesquisas em línguas de sinais, foram incorporados mais dois parâmetros: a orientação da mão e as expressões não-manuais.

Além dessas características fonológicas, pode-se observar que as línguas de sinais também possuem a dupla articulação, ou seja, são divididas em pequenas unidades arbitrárias e dotadas de significação (morfemas) e ainda são divididas em menores unidades distintivas (fonemas), conforme já foi citado. Também é possível fazer o uso dos sinais no contexto histórico-social e cultural como as expressões idiomáticas, metáforas, figuras de linguagem, enfim, todos os recursos que também são existentes nas línguas orais.

Vale ressaltar ainda que a língua de sinais possui sua forma de escrita. Dentre vários sistemas de escrita, o mais conhecido e usado por mais de 40 países chama-se SignWriting (SW) ou Escrita de Sinais. O SW foi uma evolução de um sistema de notação dos movimentos da dança contemporânea registrados pela professora norte americana Valerie Sutton, conhecido como DanceWriting. Seu sistema de notação despertou interesse dos pesquisadores da Universidade de Copenhagen, na Dinamarca, que a convidaram para desenvolver a escrita de sinais. Ele é um sistema de escrita muito aceito pelo mundo porque é capaz de registrar graficamente todos os fonemas da língua de sinais de maneira simultânea e sequencial. Atualmente, no Brasil há várias publicações de bibliografias sobre SW e literatura infantil em SW (BARRETO e BARRETO, 2012).

Portanto, é possível compreender a língua de sinais como resultado de um processo histórico, no que se refere à evolução da concepção sobre ela, trilhando um caminho que inicia em uma condição de não aceitação e de condenação até chegar a uma língua genuína,

capaz de dar possibilidade de acesso ao sujeito surdo a todas as informações e à comunicação em seus diversos níveis, pois se configura em uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo.

2 MODELOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

A discussão sobre a educação de surdos aplicada na atualidade se configura em uma tarefa um tanto complexa e formadora de distintos pontos de vistas. Sendo assim, neste capítulo será realizada uma retrospectiva sobre a educação para surdos, bem como as diferentes abordagens metodológicas. Essa retomada se faz necessária para a compreensão dos fatores que se relacionam com os atuais discursos sobre a inclusão educacional. Além disso, será dado um olhar panorâmico sobre as recentes propostas de educação de surdos no cenário brasileiro e amazonense.

2.1 CONTEXTUALIZANDO AS ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Conforme já constatado, as tramas que tecem a historicidade dos indivíduos surdos são marcadas por diversas concepções e representações. Nesta seção será abordada a trajetória e as principais abordagens didático-pedagógicas de ensino para surdos.

Até antes de 1760 já havia registros de personalidades que se dedicavam à educação de pessoas surdas, com propostas educacionais sempre pautadas no uso da oralidade como ferramenta principal. A partir de 1760, o Abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789), na França, iniciou um trabalho que impactaria de maneira muito expressiva a vida dos surdos franceses e também em todo o mundo. Para Berthier (1984, *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 4):

Até então [...] todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, L'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L'Épée criou um novo mundo, toda uma geração.

O caminho percorrido por L'Épée para chegar à conclusão de que a língua de sinais era importante para a educação de surdos foi construído por meio de muita sensibilidade, contrapondo todas as correntes de sua época. Ele trabalhou com duas surdas e utilizou os

sinais que elas falavam nos ambientes não formais, ou seja, língua de sinais pura, juntamente com o uso de alfabeto manual e os sinais criados. A isso se deu o nome de sinais metódicos.

O Abade L'Épée obteve um grande êxito na França com sua metodologia de ensino, levando, inclusive, o Instituto de Surdos e Mudos a aderir essa proposta educacional, que influenciou muitas outras escolas pela Europa.

Concomitantemente, na Alemanha, Samuel Heinicke (1721 – 1790) se empenhou a divulgar estudos com estratégias de ensino fundamentadas na oralidade. A Europa teve um grande interesse pelos estudos de Heinicke, que logo após se espalhou por todo o mundo.

Por mais que os dois professores atuassem em abordagens completamente distintas, Rocha (2010, p. 20) estabelece uma relação entre L'Épée e Heinicke ao afirmar que:

Trata-se de uma muito bem documentada discussão entre o abade francês Charles Michel L'Épée (1721 – 1789), defensor do método combinado, com a utilização de sinais, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721 – 1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral. Esses conflitos podem se inscrever em raízes históricas que remontam às tensões entre a Reforma e a Contra-Reforma.

Pode-se perceber um contraponto teórico-metodológico entre L'Épée e Heinicke, sendo o alemão um dos principais opositores ao trabalho do francês, porém ambos convergiam na militância pela escolarização dos alunos surdos, visto que na França ocorria a partir do método combinado entre sinais e escrita, enquanto na Alemanha entre o oralismo e a escrita. Essa convergência tem como base a concepção de surdez da Idade Moderna, a qual torna as pessoas responsáveis pela própria salvação por meio da leitura das Escrituras.

Heinicke era pastor e seus métodos educacionais se davam a partir de textos religiosos, demandando habilidades orais e escritas. Já o L'Épée era pertencente a um cargo superior monástico: abade. Nota-se, então, que a educação de surdos, assim como a educação dos ouvintes, é fundada inicialmente com os mesmos propósitos: religiosos.

2.1.1 Oralismo

De acordo com a divulgação das abordagens metodológicas de Michel L'Épée e Samuel Heinicke, muitos países tiveram um grande interesse no trabalho do professor alemão. Em decorrência disso, foi organizado no dia 6 de setembro de 1880 um Congresso em Milão, na Itália, com a participação de vários países, a fim de discutir as metodologias de ensino para estes alunos. Nesse Congresso foram votadas algumas resoluções que desvalorizavam a língua de sinais, tornando-a estigmatizada como uma condição de cunho patológico. Entre elas, foram votadas e aprovadas pelos membros presentes as seguintes considerações do

relatório apresentado pelo Sr. Kinsey e que constam na Ata do Congresso de Milão de 1880 (2011, p. 4):

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento, declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.

Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias, declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.

Fica evidente, conforme consta no relatório, a tese da superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e que esta não possibilita maior desenvolvimento dos surdos no campo das ideias. Isso pode ser explicado pelo fato de que a maior participação neste evento era de pessoas ouvintes. A partir deste momento, os países passaram a adotar medidas de proibição da língua sinalizada, visto que esta possibilitaria ao surdo um “retardamento” cognitivo. Esse modelo educacional advindo do Congresso de Milão está imbricado na concepção da surdez como patologia, já abordada no início do capítulo.

Assim, deu-se início ao período do Oralismo, sobre o qual Novaes (2010, p. 47) descreve que:

Na prática do oralismo, o objetivo é aproximar o surdo na forma máxima possível do modelo ouvinte, por meio da aprendizagem da língua, sendo esta analisada como instrumento de integração social e de aprendizado global e da comunicação. Sua proposta incide sobre a “recuperação” da pessoa surda, denominada de “deficiente auditivo”, seguindo critérios clínicos.

Com base nessa afirmação, o oralismo desconsidera os aspectos linguísticos da Língua de Sinais, uma vez que a trata como uma linguagem que pode oferecer risco ao desenvolvimento cognitivo dos surdos. No oralismo, o principal objetivo era que os surdos se “curassem” da surdez para que pudessem ser integrados à sociedade ouvinte. No campo da educação, havia uma sobrevalorização da figura do médico em detrimento a figura do professor, ou seja, a perspectiva patológica era tão ampla que até o professor deveria inserir em suas estratégias de ensino algumas funções que cabiam aos profissionais da saúde. Ao usar a língua de sinais, o profissional torna-se indigno de confiança e instaura no docente o temor. Assim, as aulas eram oralizadas, os sinais proibidos e há registros de que estes alunos tinham até as mãos amarradas.

Outros pesquisadores também comentam que essa proposta do Congresso de Milão tinha outros fins, como explica Lane (1992, p. 111):

No período que se seguiu a Milão a política de aniquilamento das linguagens gestuais substituindo-as por línguas faladas abateu-se sobre a Europa como uma maré individual. O avanço da <oralidade> varreu muitas escolas e pessoas. Não existe uma única explicação para tal onda em questões humanas. Na obra *When the Mind Hears*, abordo a confluência do nacionalismo, elitismo e comercialismo que norteou o Congresso de Milão e seu trágico legado. Por exemplo, a subsequente exigência de <somente o inglês> nas escolas americanas de ASL para crianças coincidiu com, e foi reforçada por, uma exigência semelhante, feita às escolas que usavam outras línguas minoritárias, tal como o alemão.

Conforme o autor, o discurso presente no congresso de Milão sobre a oralidade estava, principalmente, baseado em um macrodiscurso elitista e nacionalista que tinha um ideal monolíngue e que, com isso, evitava que outras línguas estivessem concorrendo com as suas.

O oralismo foi considerado por muitos pesquisadores como o “período de trevas” para a educação dos surdos. Ele teve início no fim da década de 1880 e perdurou até a década de 1960. Apesar da aceitação e cumprimento, Capovilla (2000, p. 4) constata que o oralismo não surtiu grandes efeitos na educação dos surdos em relação à fala, escrita e oralidade:

Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue falar de modo suficientemente inteligível a terceiros. Na Alemanha de acordo com o *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (06/11/95), tal percentual é estimado em 0,5%. Além disso, como sua articulação incomum tende a ser recebida com estranhamento pelos ouvintes, muitos dos que conseguiram aprender a oralizar sentem-se inibidos e desencorajados a fazê-lo fora de seu círculo de amizade no dia-a-dia.

Assim, o nível de satisfação em relação à aquisição da língua oral e escrita era muito baixo, inclusive no próprio país que foi o precursor dessa filosofia, a Alemanha, pois os alunos surdos tinham muitas dificuldades em serem educados e profissionalizados.

No Brasil, foi lançada uma campanha para a educação do surdo brasileiro em 1957, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Nessa campanha, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para surdos no Brasil, situada no Rio de Janeiro, teve uma importante participação. A diferença se dá, por exemplo, na gestão de Ana Rímoli, momento em que foi divulgado o *Hino ao Surdo Brasileiro*. Soares (1999) o reproduz:

*Em nossa pátria queremos dos surdos a Redenção;
Aos surdos todos levemos as luzes da Educação
Não mais o ensino antiquado nos simples dedos das mãos;
Com um processo avançado salvemos nossos irmãos!
Oh! Felizes os que aprendem, sem poderem nem mesmo ouvir;
Com olhos a Fala entendem, na esperança de Porvir!
Os surdos podem falar; são decerto iguais a nós;*

*Compreendem pelo olhar; aos surdos não falta a Voz
 Avante, Mestres, avante! Com orgulho prazenteiro,
 Lidemos, a todo instante, pelo surdo brasileiro!
 Oh! Felizes os que aprendem, sem poderem nem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem, na esperança de Porvir!* (SOARES, 1999, p. 95)

Pode-se perceber, de maneira bem nítida, a abordagem metodológica baseada na oralidade, que emergia em um discurso redentor que iria salvar os surdos da falta de conhecimento.

Após quase um século de oralismo, a dificuldade no desenvolvimento educacional e profissional dos surdos no âmbito internacional e, também, nacional foi cenário para novas reflexões e possibilidades de surgimento de novas tendências didático-pedagógicas no ensino para estes alunos.

2.1.2 Comunicação Total

Como foi mencionado, o oralismo tinha como finalidade apenas o desenvolvimento da linguagem oral. Porém, diante de tanto insucesso na educação, o linguista americano Willian Stokoe percebeu que a Língua de Sinais, ao contrário do que pregava o oralismo, não provocava um atraso cognitivo, mas era um auxílio para que os surdos adquirissem a linguagem oral. Essa percepção foi comprovada nos estudos comparativos de Stokoe entre surdos de pais ouvintes e surdos de pais surdos. Ele pôde detectar que os surdos que sempre utilizavam sinais eram superiores, em relação à atividade acadêmica, aos surdos de pais ouvintes, inclusive na leitura orofacial.

A partir da década de 1960, deu-se início, então, ao período da Comunicação Total. Para Góes (1999, p. 56):

O propósito era criar, no contexto pedagógico, oportunidades mais ricas de acesso a modelos de uso da língua majoritária e de envolvimento com vários recursos comunicativos, o que facilitaria, ainda, a incorporação de conhecimentos nas diferentes áreas acadêmicas. Desse modo, esperava-se que o desempenho dos surdos pudesse aproximar-se do padrão dos ouvintes. Ao mesmo tempo, havia o argumento de que essas práticas causam menos resistência que o uso de uma língua de sinais “plena” e são mais facilmente dominadas por ouvintes – pais ou professores e outros agentes educacionais – já que estes podem ajustá-las, aproximá-las à língua falada.

Neste período, os professores e alunos surdos deveriam usar todas as formas de comunicação possível, isto é, fala e sinais ao mesmo tempo, visto que essa composição

bimodal imbricava também jogos de necessidades, concessões e resistências. A Comunicação Total foi um importante passo para uma maior aceitação dos sinais pelos professores e sociedade ouvinte e abriu portas para as grandes pesquisas relacionadas aos surdos e às línguas de sinais.

Contudo, ainda sobre o ponto de vista de Capovilla (2000, p. 7) ao analisar esse período, a Comunicação Total possui características que não contribuem para uma aprendizagem plena do aluno surdo, uma vez que:

Os sistemas de sinais podem basear-se no vocabulário da língua de sinais, mas adicionar a ele aspectos da língua falada, ou então podem adotar um vocabulário artificial. Sua característica mais importante é que neles a ordem da produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente à língua falada, e permitem transmitir à criança surda algumas das regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender. Assim, a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais.

Com base nessa afirmação, a Comunicação Total, apesar de ser o primeiro passo para o avanço das pesquisas na área, também teve uma conclusão de insuficiência para a escolarização dos alunos surdos, pois, por mais que empregassem os sinais, não era utilizada a língua de sinais. É impossível o uso de duas línguas ao mesmo tempo por uma única pessoa, mesmo sendo uma língua sinalizada e a outra oralizada, assim, quando o professor que tem como língua materna a oral, ao falar e sinalizar, é evidente que sua língua materna irá sobrepor-se à outra. Ferreira (2010, p. 16) diz que:

A estrutura conceitual subjacente a cada uma das línguas (oral e de sinais) é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos de pensamento. Isto torna dificultoso o ato de pensar e de concatenar ideias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo. Esses estudos salientam, pois, a inviabilidade da comunicação bimodal, muito usada atualmente por aqueles que se dizem defensores da *Comunicação Total*.

Então, o que era utilizado nas salas de aula era a língua oral sinalizada, pois essa estratégia não permitia que os sinais tivessem uma estrutura própria da Língua de sinais, o que no Brasil é conhecido como o português sinalizado. Outro fator existente nesta abordagem foi a criação de sinais artificiais para que todas as palavras existentes na língua oral tivessem correspondentes exatos no momento da sinalização. Assim, foram criados sinais para conjunções, verbos de ligações, preposições, e não era levado em consideração, durante a tradução de uma língua para outra, as diferenças sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Embora a Comunicação Total não fizesse uso exatamente de uma língua de sinais, por meio dessa abordagem, paulatinamente, a sociedade ouvinte começou a reconhecer a legitimidade destas línguas e o uso delas pelos sujeitos surdos passou a fazer parte dos ambientes formais de ensino.

2.1.3 Bilinguismo

Com o advento da abordagem da Comunicação Total que admitia as duas modalidades de comunicação, oral e sinalizada, houve um interesse maior nas pesquisas científicas sobre os surdos, conseqüentemente a utilização de sinais se tornou cada vez mais fortalecida.

A partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, estudos na Europa introduziram o enfoque bilíngue na educação para surdos. O bilinguismo vem com uma proposta de inserir o surdo primeiramente na comunidade surda para depois ser inserido na sociedade ouvinte. Na esfera educacional, Quadros e Schimiedt (2006, p. 18) afirmam:

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Neste sentido, no campo educacional, o bilinguismo para alunos surdos tem como filosofia considerar a língua de sinais como a primeira língua do aluno e a sua língua de instrução, enquanto a língua oral assume a função de segunda língua na modalidade escrita.

É possível perceber que essa abordagem bilíngue dialoga diretamente com a concepção da surdez na perspectiva socioantropológica, discutida na primeira seção deste capítulo. Então, para os defensores do bilinguismo não se trata apenas de uma filosofia educacional, mas uma abordagem que propicia ao aluno surdo um processo de construção identitária baseada nos referenciais surdos, como afirma Kelman (2015, p. 65):

A importância de a criança surda ter contato com o instrutor surdo tem sido enfatizada não apenas porque os conteúdos são ministrados na sua primeira língua, mas também porque se instala imediatamente o sentimento de identificação com o instrutor, pertencente à sua comunidade linguística, já que todas as línguas existem dentro de um contexto cultural e são fundamentais para compartilhar experiências, crenças e valores.

Perlim (2004 p.79) também afirma que:

[...] antes do contato, os surdos não apresentavam identidade definida, sendo que os surdos profundos afirmavam que ouviam. Depois do contato com surdos adultos, todos se identificam como surdos, independentemente do grau de surdez. Na identificação com a família ouvinte, por pressão familiar ou por vontade própria, tentavam, de preferência, oralizar. Após o contato com a cultura surda, todos sinalizam e exigem interpretação das falas dos ouvintes.

Com base nessas afirmações, pode-se supor que, ao entrar em contato com professores surdos e com outros surdos, o aluno desenvolverá um sentimento de pertencimento a uma cultura que também é surda, construindo modelos e referenciais baseados numa perspectiva visual-espacial e, ainda, uma autoestima elevada. Em relação a isso, Novaes (2010, p. 85) faz uma dura crítica:

[...] coloque um surdo no meio de uma comunidade surda, onde ele se encontre com seus pares, e rapidamente a comunicação começa a fluir: primeiro gestos, depois sinais combinados, até surgir uma comunicação efetiva (com uma gramática rudimentar no princípio, mas própria). Pensando o inverso, que é realmente o ambiente onde a criança surda vive – no meio de uma comunidade ouvinte –, é possível aprender o português sem que haja um ensino sistemático, naturalmente? É claro que não, por uma questão muito básica e simples: o português é uma língua ORAL, e o surdo NÃO OUIVE! Por que então impedir que o surdo tenha uma língua natural, própria de sua comunidade, que ele aprende sem esforços, apenas pelo convívio com outros surdos usuários dessa língua? Por que privar os surdos desse contato com a cultura e a língua dos surdos adultos? Não é assim que uma criança aprende uma língua, pelo contato com a comunidade falante? Por que impedi-lo de conhecer mais sobre a sua língua natural e a cultura surda?

A afirmação do autor dialoga com o discurso sobre o bilinguismo ao afirmar que somente em um ambiente em que a língua de sinais ocupa seu protagonismo, ou seja, capaz de oferecer um empoderamento cultural, social e político aos surdos, é que eles podem se desenvolver em todos os aspectos socioeducacionais.

Essa filosofia educacional possibilitou à comunidade surda uma ruptura do silêncio que por séculos foi exercido pela supremacia da cultura hegemônica aos surdos. No Brasil, esse rompimento foi materializado na Constituição Federal Brasileira ao dar legitimidade para que esse grupo tivesse mais oportunidades. O artigo 22 do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assegura que as instituições de ensino básico devem garantir aos surdos:

- 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. (BRASIL, 2005, p. 05)

Com base no decreto, as escolas ou classes bilíngues para surdos são aquelas em que é permitido o ingresso tanto de alunos surdos quanto de alunos ouvintes. Porém, a primeira língua será a Língua Brasileira de Sinais, e a segunda, a Língua Portuguesa. Vale ressaltar que o ensino da língua oral na escola/classe bilíngue é pautado na modalidade escrita, uma vez que o artigo 25 do mesmo decreto afirma que o “acompanhamento médico, fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica” estão sob a responsabilidade da saúde e não da educação, como faziam os oralistas.

Algo relevante neste Decreto também está no artigo 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 01)

O impacto causado na formação de professores e de fonoaudiólogos a partir dessa legislação é constatado na mudança dos paradigmas em relação aos surdos e à LIBRAS. Tal processo causa transformações nas concepções que esses profissionais construíram ao longo do tempo e nas suas abordagens construídas sobre novas bases.

O decreto também institui a mudança curricular para atender uma perspectiva bilíngue no § 1 do artigo 14 por meio dos seguintes critérios:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; (BRASIL, 2005, p. 03)

A partir das lutas travadas pela comunidade surda e suas formas de resistências, gradativamente se estabelece um aparato legal de acessibilidade linguística no âmbito da saúde, segurança, órgãos públicos e privados. Isso possibilita uma ruptura na concepção da sociedade quanto à forma com que veem os surdos.

Portanto, nessa abordagem bilíngue ocorre uma desconstrução da concepção da deficiência para uma visão da surdez enquanto diferença, demonstrando que o indivíduo surdo possui todas as suas faculdades cognitivas preservadas, sendo usuário apenas de uma língua diferenciada da cultura majoritária, além de mostrá-lo capaz de se desenvolver educacionalmente e socialmente tanto quanto os ouvintes.

Compreender os discursos que envolveram a educação ofertada para surdos é de grande relevância, pois traz à luz a compreensão das diversas abordagens presentes na esteira do debate atual e polêmico da e para a comunidade surda.

2.2 O ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS: ESCOLA REGULAR X ESCOLA BILÍNGUE

Conforme a discussão da seção anterior, é possível perceber que as estratégias educacionais para surdos se materializam de diversas formas. Nesta seção discorreremos sobre a estrutura da educação de surdos na atualidade, que se divide em escola regular e escola bilíngue.

O processo de escolarização nem sempre garantiu acesso para todos, mas por caracterizar como um privilégio de poucos, reproduzia um discurso excludente. No Brasil, esse cenário passa a sofrer mudanças com a criação da nossa Constituição Federal de 1988, assegurando que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, p. 11)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18)

Esse documento foi o marco inicial para assegurar os direitos de ingresso à escola das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, pois legitima que todos os cidadãos brasileiros têm direito à educação, saúde, trabalho e assistência. Assim, o país passa a legitimar e responsabilizar o Estado pelo acesso à educação e outras esferas sociais para todas as pessoas, sem distinção de condições físicas, cor, crença, sexo e classe social.

No ano seguinte, uma grande conquista para os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial foi a aprovação da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que garante na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989, p. 01)

A partir da aprovação dessa lei, fica estabelecida então a oferta da educação especial para estes alunos na esfera pública e privada em todos os níveis educacionais e, principalmente, a instituição da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Ela, de 1989 até 2016, se configurou em um importante espaço para a discussão e implementação de políticas de acessibilidade para as pessoas que necessitam de algum atendimento especial, porém, no último ano houve o rebaixamento da CORDE e a extinção total da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Dando continuidade a essa discussão em ordem cronológica, no final da década de 1980, uma grande problemática de ordem social surge no cenário internacional: a dificuldade de acesso à escolarização básica. Isso se deu por diversos fatores como: o aumento da violência, a massificação das cidades, o endividamento dos países, a desigualdade entre os países e dentro deles etc. Neste cenário, um congresso foi realizado em Jomtien, na Tailândia, com o intuito de firmar um acordo entre os países para que oportunizassem a educação para todos. No artigo 3º da Declaração de Jomtien consta:

- 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 lingüísticas; 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, p. 04)

Assim, nesta declaração foi firmado compromisso entre vários países para adotar políticas que possibilitassem novas abordagens e ampliação na educação, de forma que ela fosse acessível a todos. A partir dessa conferência, os países foram estimulados a fazer planos decenais para que as diretrizes e metas propostas na declaração fossem cumpridas.

Como se pode notar, no Brasil até antes da década de 1990, o acesso à educação para os alunos considerados deficientes se dava por meio da escola especial. Essa modalidade teve início ainda no período imperial com a implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos,

em 1854, no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse modelo, a educação especial tinha como foco principal os surdos e os cegos. Foi então que nas décadas de 1940 e 1950 outras instituições começaram a surgir, como a Sociedade Pestalozzi, APAE e outras.

Essa modalidade de educação trouxe algumas reflexões com o tempo. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito. (BRASIL, 2001, p. 20)

Então, esse modelo educacional pautava-se na necessidade de reabilitação dos alunos, por isso, essas instituições ofereciam atendimento clínico-terapêuticos que norteavam as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação. Além disso, essas escolas também trabalhavam com o conceito de normalidade e anormalidade, reforçando o discurso do preconceito e da estigmatização.

Após esse movimento da escola especial, surge o conceito de “Integração Escolar”. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001, p. 21), essa iniciativa tem como característica

[...] a utilização das classes especiais (integração parcial) na preparação do aluno para a integração total na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos.

Atualmente, esse processo de Integração Escolar é visto como excludente, porque ele consistia apenas na inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, que frequentavam, primeiramente, a classe especial e, caso apresentassem resultados satisfatórios, estariam aptos para participar das classes comuns. Nesse contexto, caberia ao aluno a necessidade de adaptar-se à escola e ao currículo adotado, eximindo, portanto, qualquer responsabilidade do docente e das estratégias metodológicas adotadas.

Como oposição a essa abordagem, a década de 1990 surge com novas propostas educacionais, principalmente após a Declaração de Salamanca. O documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. O tema principal desse evento foi a inclusão de crianças, jovens e adultos,

preferencialmente nas escolas de ensino regular. A respeito disso, a Declaração de Salamanca proclama que:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 01)

Com esse evento, deu-se início a um movimento mundial de inclusão educacional para todos os alunos pertencentes à educação especial. Na perspectiva da educação inclusiva, não basta apenas integrar o aluno em uma sala de aula regular, mas incluir possibilitando meios para que ele seja partícipe de um processo educacional que lhe ofereça autonomia e participação em todas as atividades da comunidade escolar, bem como um currículo adaptado e a quebra das barreiras do preconceito e das desigualdades.

Esse discurso inclusivo está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual designa que o poder público tem a responsabilidade de apoiar o ingresso destes alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e oferecer todo o apoio especial necessário. Também na resolução CNE/CEB n. 02/2001 que institui as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, há uma orientação para que o processo de escolarização destes alunos deva ocorrer nas classes comuns do ensino regular, além de estabelecimento de que pertencem à educação especial os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização e altas habilidades/superdotação.

Atualmente, a educação para surdos no Brasil na perspectiva da inclusão é ofertada de duas formas: 1) ensino regular com a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS e 2) escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A primeira opção consiste em salas comuns, nas quais os alunos surdos dividem o mesmo espaço com os ouvintes, porém, as aulas são traduzidas por um profissional fluente em LIBRAS que tem como função ser o elo de comunicação entre os surdos e os ouvintes. A segunda oferta consiste em escolas regulares que contam com a estrutura do AEE, ou como é conhecida em alguns lugares, salas de recurso multifuncional. Dallan (2013, p. 124) explica que esse atendimento é

[...] desenvolvido através de três momentos didático-pedagógicos, em turno oposto ao que o aluno frequenta na escola regular. Esse atendimento deve contemplar: o ensino de Libras, o ensino de conteúdos escolares em Libras e o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua, visando que estes adquiram conhecimento e se desenvolvam como os demais.

Dessa forma, o AEE para surdos acontece no contraturno e está dividido em três momentos. O primeiro se refere ao AEE em LIBRAS, no qual o aluno surdo tem acesso aos conteúdos curriculares da sala regular em LIBRAS e o professor do AEE atua de maneira articulada com o professor regente da sala regular. Já o segundo, o AEE de LIBRAS, é o momento em que o aluno tem acesso aos conhecimentos linguísticos da LIBRAS. Neste momento há a prioridade para professores surdos. Por fim, o terceiro momento é o AEE para o ensino de Língua Portuguesa, etapa que conta com professores que conheçam a LIBRAS para ensinar a Língua Portuguesa com estratégias de segunda língua.

Pela perspectiva da comunidade surda, a surdez não se enquadra na concepção da deficiência, mas na ideia de diferença. Dessa forma, os surdos se encaixam nos movimentos multiculturais, ou melhor, na militância e na resistência para se afirmarem como uma minoria linguística, uma vez que possuem uma língua própria e legitimada. Assim, é possível observar um distanciamento do conceito de inclusão educacional observado nos documentos internacionais e do Ministério da Educação, no Brasil.

A militância dos surdos em prol de uma educação que contemple as suas especificidades se fez necessária ao serem inseridos em escolas e classes regulares que não satisfaziam as suas necessidades educacionais e não ofereciam acesso a um conhecimento que possibilitasse a subjetivação surda. Strobel (2007, p. 34) afirma que:

A representação “surda” tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural (...) Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos “surdos”.

Conforme a afirmação, nota-se que nos meios surdos há uma preocupação com a utilização de espaços em que os referenciais surdos forneçam aos alunos uma construção identitária baseada nos modelos deles e não dos ouvintistas. Esses espaços devem conter professores, funcionários surdos e/ou ouvintes que sejam fluentes em LIBRAS e que tenham envolvimento com a cultura surda.

Assim, tal como as políticas para a educação indígena, os surdos também possuem uma cultura própria e uma língua. Freire (2009, p. 71) discute sobre a importância da escola envolvente:

Participar da sociedade envolvente, participar do mundo criado e mantido pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica a identidade indígena, que não os deixa alheios e marginalizados nesse contexto, mas que certamente influencia as suas vivências culturais originais.

Dessa forma, os surdos, bem como os índios, esperam que a escola cumpra seu papel de envolvê-los em uma sociedade com conhecimentos que possibilitem a eles uma maior e efetiva inclusão social que traga o sentimento de pertencimento ao processo de construção de ensino e aprendizagem. Por isso, a luta por escolas e/ou classes bilíngues que utilizem a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Esse movimento dos surdos tem como base a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como pode ser visto nos seguintes artigos:

Artigo 25°. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.

Artigo 26°. Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender. (UNESCO, 1996, p. 09)

Essa declaração foi concebida pela UNESCO na cidade de Barcelona, em 1996, e define o conceito de comunidade linguística como uma sociedade que desenvolve uma língua natural como forma de comunicação natural e de coesão entre seus membros e, por isso, tem direito de estabelecer qual idioma lhe possibilita maior conforto linguístico no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a LIBRAS se sustenta como um idioma nos pilares linguístico, social e, principalmente, político, materializado na Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que afirma em seu artigo 2°:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 01)

Como pode ser visto, legalmente é responsabilidade do poder público apoiar o uso e a difusão da LIBRAS em todas as esferas, pois essa é a língua em que a comunidade surda

brasileira manifesta a sua cultura. É importante lembrar ainda que a lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura em seu artigo 22º o acesso a uma educação por meio 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. (BRASIL, 2005, p. 05)

Com a aprovação deste decreto veio a necessidade de mudanças curriculares para as escolas regulares que atendem surdos, uma vez que estas devem garantir a presença de professores que conheçam as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Além disso, houve também a garantia de criação de escolas e classes bilíngues compostas pela mesma matriz curricular das escolas regulares, abertas a alunos surdos e ouvintes, mas com diferença na filosofia da instituição, uma vez que, neste caso, a LIBRAS assume o papel da primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita.

O decreto assegura ainda a mudança no perfil dos profissionais da educação que vão lidar com esse público por meio da criação do curso de Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, assim como pela inserção da disciplina de LIBRAS em todos os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

Diante do exposto, pode-se colocar na esteira do debate que os caminhos ofertados para a educação de surdos, seja na perspectiva da inclusão educacional ou da escola/classe bilíngue, estão fundamentadas na abordagem bilíngue de ensino. Porém, enquanto na primeira esse processo acontece em escola regular com a presença de um profissional tradutor/intérprete de LIBRAS em sala de aula atuando como o elo de comunicação entre surdos e ouvintes ou com o AEE, na segunda opção o ensino bilíngue ocorre em uma escola ou em uma classe, podendo haver alunos surdos e ouvintes, mas que possui a LIBRAS como a língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Sendo assim, a compreensão dessas ofertas educacionais em distintas modalidades para surdos nos possibilita enxergar as possíveis dialogicidades entre os discursos que construíram historicamente as concepções e bases metodológicas na educação para estes alunos e, ao mesmo tempo, proporcionar meios para uma reflexão sobre o fazer pedagógico adotado pela instituição e por cada professor centrado no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes surdos.

2.3 O CONTEXTO AMAZONENSE

Como já mencionado, a inclusão educacional em escolas regulares é um compromisso assumido por diversos países, entre eles o Brasil. Em território nacional, é de responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais implementarem esse modelo. É interessante notar que as leis vigentes em nível nacional e estadual se encontram divididas nas duas concepções: clínica e socioantropológica.

No Estado do Amazonas essas ofertas não fogem das tendências adotadas pelo nosso país, uma vez que obedece a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), cujo artigo 58 afirma que a educação especial é “uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Assim, o ensino para surdos no Amazonas é ofertado a partir de três formas: escola regular com a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS, escola regular com salas de recurso multifuncional e escolas específicas para surdos. Porém, nem sempre os alunos surdos são atendidos, uma vez que o Estado possui algumas características bem peculiares, como a escassez de alguns profissionais, dificuldade de logística entre um município e outro e as longas distâncias de muitos municípios da capital – algumas cidades só oferecem acesso por meio de barco e podem levar mais de dez dias de viagem até Manaus. Tais fatores podem dificultar a presença de profissionais habilitados ou até mesmo a formação destes in loco.

Apesar disso, o número de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino a cada ano vem crescendo de maneira muito expressiva. Conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) (2015):

ANO	CLASSES ESPECIAIS		ESCOLAS EXCLUSIVAS		CLASSES COMUNS	
2007	15,6%	1.009	55,2%	3.583	29,2%	1.894
2008	15,1%	1.129	40,6%	3.039	44,3%	3.310
2009	7,5%	544	45,3%	3.297	47,2%	3.438
2010	6,3%	531	36,9%	3.087	56,8%	4.748
2011	7,4%	604	26,5%	2.157	66,1%	5.381
2012	5,4%	543	23,5%	2.345	71,1%	7.090
2013	8%	815	17,7%	1.794	74,3%	7.543

Figura 2: Quantidade de alunos, pertencentes à educação especial, matriculados em classes comuns no Estado do Amazonas.

Fonte: Plano Estadual de Educação do Amazonas, 2015, p. 33

De acordo com a tabela, fica evidente o crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, sendo que em 2007 a quantidade destes alunos em escolas regulares totalizava 29,2%. Em 2013, esse número saltou para 74,3%. Em contrapartida, a quantidade de classes e escolas especiais sofreu uma redução significativa. Ainda conforme o PEE/AM (2015, p. 33): “Isto demonstra que houve, nesse período, uma maior inclusão escolar, entretanto, ainda, é pouco para que se atinja a equidade, em nível nacional.” Ou seja, a meta é atingir 100% destes alunos matriculados em escolas regulares.

Em relação aos surdos, os primeiros municípios a ofertar um ensino inclusivo com a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS foram Manaus, Parintins, Manaquiri e Tefé em nível de ensino fundamental e médio (PEE/AM, 2015).

Em Manaus e Parintins, os alunos surdos têm mais opções de escolha, uma vez que contam com instituições específicas. Na capital há a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, que atua na perspectiva bilíngue, isto é, a LIBRAS é a língua de comunicação corrente e de instrução dentro do ambiente escolar. A instituição vem travando alguns embates nos últimos tempos, como mudanças na documentação junto ao Conselho Estadual de Educação, reformulação do currículo bilíngue e tentativa de atrair mais alunos para que não siga a tendência de muitas escolas de surdos no Brasil: o fechamento de suas portas.

Outra opção é o Instituto Filippo Smaldone, fundado pela Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. De cunho filantrópico, ele está presente em países como Itália, Ruanda, Tanzânia, Benin, Polônia, Filipinas, Indonésia, Paraguai e Brasil. Em nosso país, primeiramente, o Instituto deu o pontapé inicial em Belém, depois se estendeu para Manaus, Brasília e Curitiba. A escola funciona em regime de semi-internato e tem como premissa fundamental no seu projeto pedagógico a abordagem oralista.

Em Parintins existe a Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna, fundada pela Diocese de Parintins em parceria com o Governo do Estado. No início, era uma instituição que atendia apenas alunos surdos, com o tempo admitiu-se também pessoas com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. Atualmente, a escola encontra-se no trânsito de da abordagem extremamente oralista para a bilíngue, uma vez que conta com a presença de profissionais surdos em seu quadro de funcionários e outros membros da comunidade surda que contribuem para essa mudança.

É importante destacar que esses diversos modelos educacionais formam um leque de opções para os alunos surdos escolherem de acordo com as posições ideológicas que foram interpelados, e que a batalha travada todos os dias das escolas especializadas para que se

mantenham vivas reforçam a possibilidade dos surdos terem acesso ao conhecimento e, consequentemente, ascensão social.

3 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

Tratar sobre a temática do discurso nem sempre é uma tarefa simples, uma vez que há uma multiplicidade de correntes teóricas e conceitos. Uma das primeiras questões que deve ficar explicitada é que o termo “discurso” abordado neste trabalho não diz respeito apenas a uma sequência verbal. Como diz Orlandi (2013, p. 21):

[...] não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a.

Dessa forma, o conceito de discurso proposto na Análise do Discurso francesa compreende que o discurso não é somente um processo de transmissão e recepção de informações, mas é nesse processo que o locutor e interlocutor se constituem como sujeitos e produzem sentidos.

Assim, neste capítulo será apresentada a Análise do Discurso francesa proposta por Michel Pêcheux, com a finalidade de compreender essa corrente como um instrumento de análise de dados. Para isso, será discutida a condição de surgimento da Análise do Discurso francesa e alguns conceitos básicos como: formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso e efeito de sentido.

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: CONDIÇÕES DE SURGIMENTO E INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Para dar início às discussões sobre a Análise de Discurso é necessário fazer um retrospecto para compreender o cenário histórico-social que possibilitou o surgimento destes estudos, bem como suas influências teóricas.

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados na França por um grande movimento em tornar ciência diversas áreas do conhecimento. Isso foi impulsionado, principalmente, pelo fortalecimento do Estruturalismo, proporcionado pela divulgação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, o qual trouxe uma cientificidade para a Linguística ao romper com a concepção de língua enquanto fator biológico e histórico e adotar uma visão dela como um sistema de regras aplicadas à língua. Essa nova orientação se estendeu para as demais áreas das ciências sociais, como a Antropologia.

O estruturalismo causou um deslocamento na concepção de sujeito, pois deixa de ser um sujeito teleológico, com um escopo específico, e passa a ser um sujeito determinado pelas

estruturas e sistemas simbólicos, pelos quais foi interpelado. Além do fortalecimento do estruturalismo, há ainda no mesmo período uma expansão do Materialismo Histórico de Karl Marx, retomado por Louis Althusser, a psicanálise de Sigmund Freud, desenvolvida e repensada a partir dos estudos de Jacques Lacan, o qual introduz nessa ciência o sujeito como clivado (consciência e inconsciência) que também se utiliza das teorias linguísticas de Saussure.

Com o desenvolvimento dessas ciências, surgem condições para o aparecimento da Análise do Discurso, a qual teve como precursores Michel Pêcheux e Jean Dubois. Eles representam duas linhas teóricas diferentes. Mussalim (2001, p. 105) explicita sobre o projeto de Pêcheux que:

[...] diferentemente de Dubois, não pensa a instituição da AD como um progresso natural permitido pela Linguística, ou seja, não concebe que o estudo do discurso seja uma passagem natural da Lexicologia (estudo das palavras) para a Análise do Discurso. A instituição da AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.

Assim, Dubois segue o caminho da sociolinguística. Ele defendia uma ampliação da Linguística, uma vez que, para ele, a teoria de Saussure era incapaz de explicar alguns fenômenos linguísticos, fazendo-se necessário, então, a utilização de fatores extralinguísticos, já que Saussure só tomava como objeto de estudo a *langue*.

Para a AD, o discurso é uma materialização ideológica e essa concretude se dá por meio da língua. Por mais que os indivíduos façam parte de classes sociais distintas, os discursos possuem uma relação de semelhança, de repetição, de paráfrases etc.

Apesar das críticas à Linguística de Saussure, Pêcheux não descarta e não dá menos importância aos estudos desenvolvidos pelo linguista genebrino, mas torna sua teoria um ponto de apoio para essa corrente da AD. Além da Linguística, Pêcheux tem como base o Materialismo Histórico de Marx desenvolvido nos estudos de Althusser e na Psicanálise de Lacan.

Em relação à Linguística de Saussure, essa ficou conhecida por suas dicotomias, principalmente a da língua e da fala. Santos (2013, p. 212) afirma que:

Para Saussure, há uma oposição entre língua e fala: se para o mestre genebrino a língua é entendida como sistêmica, objetiva, coletiva e o objeto dos estudos linguísticos, a fala é concreta, individual, variável, portanto, subjetiva e excluída desse campo de estudos.

Dessa forma, o filósofo francês entende que a Linguística foi capaz de fundar uma abordagem científica para a língua por meio de estruturas como a fonologia, morfologia e sintaxe.

Assim, ele começa a pensar no discurso como aquilo que está entre a linguagem e a ideologia, ou seja, o discurso está vinculado às relações ideológicas, é um objeto sócio-histórico. Por sua vez, essas relações ideológicas são materializadas pelas formações discursivas, que vêm à tona por meio da língua.

Entra em cena aqui a (re)leitura de Louis Althusser sobre o Materialismo Histórico. Marx causou uma ruptura com o Humanismo ao posicionar o homem não como um sujeito que constrói a sua própria história, mas como um resultado das estruturas nas quais está inserido. Fica assim evidente o papel da ideologia nessas relações de classes. Althusser (1980, p. 77-78) afirma que:

A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas reais condições de existência. [...] embora admitindo que elas não correspondem à realidade, portanto que constituem uma ilusão, admite-se que fazem alusão à realidade, e que basta “interpretá-las” para reencontrar, sob sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = ilusão/alusão).

Neste contexto, pode-se perceber a ideologia com uma existência concreta, pois é ela que direciona as ações e os posicionamentos do sujeito a partir do que ele acredita. Assim, o Materialismo Histórico se articula com a Análise de Discurso de Pêcheux “como a teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias.” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.163)

Então, ao utilizar-se do Materialismo Histórico, da Linguística e da teoria do discurso, Pêcheux (1997, p. 164) ressalta que “convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).” Dessa maneira, soma-se aos estudos de Pêcheux a Psicanálise proposta por Lacan.

Tanto o Materialismo Histórico quanto a Psicanálise provocam um deslocamento na concepção de sujeito. Como já foi discutido, o primeiro afirma que o sujeito se constrói nas lutas de classes. Já a Psicanálise defende que os sujeitos são clivados (consciência e inconsciência). Aliás, essa é uma das principais contribuições dessa ciência para a Análise de Discurso. Segundo Mussalim (2001, p. 107), o conceito de sujeito é o que mais interessa para a teoria de Pêcheux. A autora explica que ele é “definido em função do modo como ele se

estrutura a partir da relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem, portanto, já que, para Lacan, “a linguagem é a condição do inconsciente”.

Se para Lacan a linguagem é a condição do inconsciente, o psicanalista recorre à Linguística saussuriana. De acordo com Mussalim (2001, p. 107):

Lacan faz uma releitura de Freud recorrendo ao estruturalismo linguístico, mais especificamente a Jakobson e a Saussure, numa tentativa de abordar com mais precisão o inconsciente, muitas vezes tomado como uma entidade misteriosa, abissal. [...] Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente.

Então, Lacan se apodera da teoria dos signos. Na Linguística, o signo é formado pela relação entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito), tornando impossível, portanto, a dissociação destes dois elementos. Já Lacan afirma que a relação entre o significante e o significado nem sempre possui uma unicidade, visto que um significante pode ter vários significados. Isso significa que os sujeitos se resvalam nos significantes para dizer outras coisas. Emerge daí também um deslocamento no conceito de sentidos – enquanto Saussure o concebe no campo da conotação e denotação, Lacan se utiliza da metáfora e da metonímia, uma vez que pode haver a substituição de uma palavra por outra.

A realização desse recorte teórico e epistêmico sobre o terreno da Análise de Discurso francesa de Pêcheux e as suas condições de surgimento permite ao analista de discurso um maior embasamento teórico-metodológico para a compreensão de conceitos extremamente necessários para a sua atuação.

3.2 FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS, FORMAÇÕES DISCURSIVAS E EFEITOS DE SENTIDO

Em acordo com a discussão realizada anteriormente sobre as ciências que deram embasamento teórico para a concepção da Análise de Discurso francesa, nesta seção serão discutidos alguns conceitos fundamentais que estão presentes na referida teoria e que são indispensáveis na análise deste trabalho.

Discutir a Análise de Discurso francesa implica dar início a um debate sobre as questões ideológicas. Sob a ótica do Materialismo Histórico, Marx concebe a sociedade como dividida em duas estruturas: a infraestrutura (econômica) e a superestrutura (a ideologia, o direito e o Estado). A ideologia encontra-se entre a infraestrutura e a superestrutura, pois é ela que possibilitará a classe dominante reproduzir sua eficácia sobre a classe dominada e essa

terá um posicionamento de submissão à classe dominante, isso quer dizer que é a ideologia que perpetua essa relação imaginária de dominante e dominado.

Ao se dedicar a buscar uma materialidade para as ideologias, Althusser (1980, p. 43) defende que essa relação é mantida pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, que são definidos por “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.”

Assim, para Althusser os Aparelhos Ideológicos de Estado são constituídos pela religião, escola, família, direito, política, mídias, sindicatos e cultura. Tanto os Aparelhos Ideológicos de Estado quanto o Aparelho repressivo (Governo, Polícia, Exército etc.) pertencem à superestrutura e agem simultaneamente para garantir a reprodução das relações de produção.

A teoria marxista estrutura a ideologia em regiões. No caso da ideologia religiosa há a católica, luterana, ortodoxa, entre outras, e em posições de classes, como a classe operária e os donos dos meios de produção. Pêcheux faz uma relação entre as regiões e as posições de classes a partir da formulação do conceito de Formações Discursivas.

Quanto às formações ideológicas, são constituídas pelas forças em conflito e pelas relações de aliança ou de dominação. Essas forças se caracterizam pelo conjunto de representações relacionadas a grupos sociais e são constituídas por diversos componentes, como por exemplo, rituais, práticas, gestos e linguagem. Ao abordar sobre as formações ideológicas, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166) afirmam que sua função é:

[...] caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

Dessa forma, nota-se a relação da ideologia com a linguagem, o que gera a formulação do conceito de formação discursiva. Para Pêcheux (2011, p. 73):

[...] a ideia de que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um pronunciamento, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.), a partir de uma dada posição numa dada conjuntura.

Com base em Pêcheux, pode-se dizer que é na formação discursiva que a ideologia recebe sua representação no processo discursivo, o qual vem à tona pela linguagem verbal.

Assim, os discursos são heterogêneos e não se constituem isoladamente, mas na relação com outros, ou seja, as palavras ganham sentido de acordo com as ideologias pelas quais foram atravessadas. Logo, pode-se dizer que as formações ideológicas direcionam as formações discursivas, como afirmam Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 241): “É nas formações discursivas que se opera o ‘assujeitamento’, a ‘interpelação’ do sujeito como sujeito ideológico”.

Compreender a formação discursiva implica compreender o processo dos efeitos de sentidos e a sua dialogicidade com as ideologias, uma vez que o discurso é constituído de sentidos, tendo na formação discursiva a sua matriz. Souza (2006, p. 89 – 90) afirma que “uma FD será sempre invadida por elementos que vêm de um outro lugar, de outras FDs, sendo atravessada pelo “pré-construído” e pelos “discursos transversos”, ou seja, pelos sentidos que residem em outros discursos anteriores e exteriores.”

As práticas discursivas mobilizam as relações de sentido. Pêcheux (2011, p. 73) considera que “[...] não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também, sobretudo, das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que essas construções determinam a significação que as palavras terão.” Isto é, o sentido das palavras varia de acordo com as posições assumidas por cada indivíduo, isso implica dizer que o sentido sofre uma alteração ao passar de uma formação discursiva para outra.

Dessa forma, há uma compreensão de que o sentido não é absoluto, uma vez que há sentidos diferentes para a mesma palavra ou expressão. Orlandi (2013, p. 34) diz que “Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente.” Essa afirmação demonstra que o que está em contato com o sujeito não é o sentido em si, mas o efeito que esse causa nele, logo, o sentido de uma sequência discursiva só é materialmente concebível quando há uma relação dessa com uma formação discursiva, isso explica a multiplicidade de sentidos atribuída a um discurso.

E essa variedade dos sentidos faz relação direta com a paráfrase, Léon e Pêcheux (2014, p. 164) afirmam que:

[...] ler um texto, uma frase, no limite, uma palavra, não constitui uma simples “tomada de informação”. O “sentido” de um texto, de uma frase e, no limite, de uma palavra, só existe em referência a outros textos, frases ou palavras que constituem seu “contexto” (contexto onde as modalidades de acessibilidade são, obviamente, extraordinariamente invariáveis).

Assim, os sentidos invocados no discurso pertencem à família parafrástica, uma vez que se encontram no campo do mesmo e do diferente, ou seja, são as várias maneiras de dizer

algo que se mantém na memória discursiva. Isso significa que a função da paráfrase, então, é de realizar uma retomada aos mesmos espaços do dizer.

Conclui-se que as formações discursivas são diretamente afetadas pela história, uma vez que contêm elementos que são retomados, apagados e também elementos pertencentes a outras formações discursivas que são invocados em função da luta ideológica. Com isso, é possível perceber o importante papel desempenhado pelas práticas dos discursos para trazer sentidos às formações discursivas.

3.3 INTERDISCURSO

Como já discutido, as formações discursivas são trazidas à tona e ficam a disposição do analista por meio das práticas discursivas que constituem sentidos. Assim, faz-se necessária uma análise mais detalhada sobre as relações existentes entre os discursos. Para dar continuidade ao estudo referente a ela, será preciso uma breve retomada ao conceito de discurso já realizado neste capítulo. Pêcheux (2014, p. 146) afirma que:

É a ideologia que fornece evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que, mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Conforme citado, pode-se notar que o conceito de discurso não se trata apenas de uma sequência de enunciados verbais, mas se configura como o espaço em que evidencia a materialização das posições ideológicas que assujeitam os indivíduos produzindo sentidos. Apesar de o discurso ser concebido também como uma das modalidades materiais da ideologia, juntamente com as práticas, gestos, rituais etc, ele possui, por sua vez, uma materialidade linguística, isto é, exprime-se sempre em uma língua.

Dentro da própria teoria de Pêcheux, o conceito de discurso se amplia. Essa nova característica entra em oposição à concepção de discurso como objeto homogêneo no período em que a Análise do Discurso é concebida, pois era vista como uma sequência discursiva verbal e repetitiva, assim, o discurso se caracterizava como um espaço fechado, ou seja, as várias formas de se reproduzir o mesmo discurso. As análises, principalmente sobre *O discurso comunista endereçado aos cristãos*, de Courtine⁵, proporcionaram, na década de 1980, a elaboração de uma concepção de discurso enquanto constitutivamente heterogêneo,

⁵ Jean-Jacques Courtine integrou o grupo de Michel Pêcheux, o fundador da Análise do Discurso na França. É professor emérito da University of California e da Université de la Sorbonne Nouvelle e o titular da cátedra European Studies da University of Auckland.

uma vez que para a mesma temática havia uma interação entre vários discursos. Passam a ser objeto do discurso não somente os discursos escritos, mas também os orais.

A emergência da concepção de heterogeneidade dos discursos relaciona-se à formulação do conceito de interdiscurso. Pêcheux (2014, p. 148) afirma que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...]”

Isso implica dizer que o interdiscurso pode ser explicado como o conjunto de todos os discursos existentes e que estes discursos não existem por si só, pois para que as palavras possam ter sentido, é preciso que em algum momento histórico elas já tenham sido ditas e esquecidas pela memória discursiva. Assim, é no interdiscurso que os objetos de que tratam as formações discursivas se constituem e esses objetos são referidos dentro do próprio discurso (intradiscurso) por meio de pré-construídos e do discurso transverso. Para Possenti (2004, p. 385):

O pré-construído é um traço, no discurso, de um discurso anterior, que produz um efeito de evidência; é, por um lado, o já dito, e, por outro, o que é uma verdade para uma FD. [...] O discurso transverso, por sua vez, pode ser visto como uma ruptura em relação ao implícito. [...] a possibilidade de substituição de uma sequência por outra (que produz um certo efeito de sentido) não é necessariamente de equivalência ou de substituição simétrica.

Então, a noção de pré-construído está relacionada com o objeto que já foi mencionado em outro discurso anteriormente, mas há a ilusão de que, no discurso, o objeto foi construído no momento da enunciação. Já o discurso transverso pode se utilizar da metonímia, pois abrange o que não é dito, mas é compreendido e, para que isso ocorra, é necessário que haja um contexto para a sua compreensão.

É importante ressaltar que a compreensão dos conceitos discutidos neste capítulo permite que haja um entendimento do sujeito como o resultado do assujeitamento pelas formações ideológicas que o interpelaram e a sua prática discursiva demonstra que ele não é a fonte do que diz. Tais conceitos são de fundamental importância para o trabalho do analista no trato do *corpus*, uma vez que, para a Análise do Discurso, o principal não é o sujeito em si, mas o lugar ideológico de onde enuncia.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 SITUANDO A PESQUISA E O *CORPUS*

Este capítulo está dedicado à análise do *corpus* da pesquisa, o qual se constituiu de forma heterogênea: legislações, documentos, charges, entrevistas, cartazes, propagandas, discursos de líderes dos movimentos surdos, visto que o discurso está materializado de diversas maneiras, como a fala, o sinal, o som, a imagem, entre outras.

A análise do *corpus* teve o objetivo de investigar os discursos e os posicionamentos dos sentidos da inclusão educacional produzido por dois grupos sociais distintos: o discurso oficial sobre a inclusão educacional e os movimentos sociais da comunidade surda brasileira.

Quanto ao referencial teórico-analítico, foi adotada a Análise do Discurso francesa proposta por Michel Pêcheux, já que se trata de um campo que tem como objeto o discurso, o qual busca compreender a língua não como um sistema abstrato, mas como formas de compreender os sentidos e os seus efeitos levando em consideração o sujeito em seu contexto histórico-social.

4.2 INCLUSÃO SOCIAL X INCLUSÃO EDUCACIONAL

Os discursos que constituem as tramas que tecem as questões sociais e educacionais sobre os indivíduos surdos são diversificados e produzem sentidos com efeitos também multifacetados. Analisar as atuais propostas de inclusão para surdos e as suas formas de resistências requer um olhar mais epistemológico e reflexivo sobre essa temática.

Como já foi mencionado anteriormente, o movimento da inclusão ganhou forças no Brasil a partir da Constituição Federal (1988), recebendo maior força com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), nas quais essa discussão não se restringe somente ao Brasil, mas passa a ser um compromisso mundial.

Os surdos, juntamente com os outros segmentos de grupos minoritários e marginalizados, integram o objeto das políticas de inclusão social. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.20)

Conforme essa conceituação de inclusão social definida pelo Ministério da Educação, o propósito é oferecer oportunidades de acesso para todas as pessoas que historicamente viveram à margem da sociedade e sem dignidade enquanto cidadãos. Vale ressaltar que as políticas de inclusão social trouxeram mais visibilidade para os indivíduos que compõem os grupos que não se encaixam nos padrões sociais.

Na esfera educacional, as políticas inclusivas objetivam inserir nas escolas regulares todos os alunos que são pertencentes à educação especial. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 58 afirma que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

De maneira mais explicativa, o documento elaborado pelo Ministério da Educação que aborda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mostra quem são estes alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p.9)

De acordo com a citação, os surdos se encaixam no grupo das pessoas com deficiência por apresentarem um “impedimento de longo prazo” de natureza sensorial. Pode-se perceber neste contexto uma transversalidade discursiva com a concepção clínica sobre a surdez, na qual os surdos são considerados a partir de conceitos fisiológicos, logo, as políticas são elaboradas a partir dessa visão. Assim, levando em consideração as discussões feitas nos capítulos anteriores, sabe-se que essa perspectiva clínica foi fortalecida pela abordagem oralista na educação de surdos a partir do Congresso de Milão. Para Schubert (2015, p. 112), esse congresso:

[...] contribuiu muito para um retrocesso à exclusão, devolvendo ao surdo o estereótipo de deficiente, objeto de curiosidade e pesquisa científica, portador de anomalia; patologia sujeita a tratamento e tentativa de cura. Neste período da história, o surdo voltou a não ser visto como força de trabalho, passou a pertencer a

pesquisas da medicina, sem direitos, pois lhe faltava algo muito importante para a sociedade ouvinte: a audição. Esse processo chamado por alguns autores como “medicalização da surdez” [...].

Essa compreensão acerca da deficiência atribuiu ao surdo um caráter não pedagógico, mas médico. Dessa forma, sua educação acontecia em instituições especializadas para todas as deficiências, pode-se exemplificar essa concepção clínica no Brasil com surdos que tinham como opção de escolarização, até meados da década de 1980, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), realidade existente ainda hoje em algumas cidades menores e mais longínquas.

Atualmente, para contemplar educacionalmente estes alunos considerados com necessidades educacionais especiais, os surdos não frequentam mais instituições como APAE e outras do mesmo segmento. Para isso, o Ministério da Educação criou as salas de recursos multifuncionais que oferecem o atendimento educacional especializado para alunos com todos os tipos de comprometimentos. Conforme já mencionado, essas salas têm como função atender aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação, no contraturno para sanar as dificuldades da sala de aula regular e contribuir com a aprendizagem destes alunos.

Segundo o discurso do Ministério da Educação, o ensino inclusivo se configura como uma maneira de proporcionar autonomia e de fomentar a socialização para estes alunos. Em uma entrevista concedida à Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial do MEC (2008), o então Ministro da Educação Fernando Haddad afirmou que:

(1) ⁶A educação especial vem ocupando cada vez mais espaço na agenda do MEC, sobretudo nos últimos anos, e o papel da Secretaria de Educação Especial junto às demais secretarias se amplia na perspectiva da inclusão. Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que temos dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui a todos. Os estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e aprendizagem que a inclusão estimula, enseja e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado. (HADDAD, 2008, p. 7)

De acordo com a entrevista, nota-se que a formação discursiva que impulsiona o movimento da inclusão social produz um efeito de sentido muito positivo, no qual esse fenômeno é o que libertará os surdos da exclusão e da ineficiência educacional, proporcionando a eles maiores facilidades nas relações sociais.

⁶ Ver a entrevista na íntegra no apêndice 01.

Como se sabe, os sentidos se deslocam segundo as formações discursivas que assujeitam os indivíduos. Assim, fazer a análise sobre a concepção de inclusão social e educacional produzidas pela comunidade surda permite um (re) pensar sobre esses fenômenos a partir de um espaço que se difere do que já vem sendo discutido nesta seção. Dessa forma, para a comunidade surda, o significado de inclusão é constituído a partir de sua posição ideológica.

É inegável que o discurso sobre a inclusão na atualidade leva em consideração novas perspectivas, se comparado com as concepções sobre a surdez e os modelos educacionais abordados no primeiro e segundo capítulo, porém, pode-se constatar que ainda não se trata de um modelo educacional almejado pela comunidade surda.

No Brasil, essa comunidade encontra-se bem organizada politicamente e militante em suas causas. Um grande movimento divisor de águas para a educação de alunos surdos no país foi o acontecimento de 19 e 20 de maio de 2011, no qual uma quantidade expressiva de pessoas esteve Brasília para protestar contra a proposta lançada pelo Ministério da Educação de fechamento das escolas especializadas para que seus alunos fossem redirecionados para as escolas regulares. Esse movimento se iniciou em decorrência da aprovação de propostas inclusivas feitas no Conselho Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, que tinha como pressuposto o fechamento das escolas especializadas nos diversos segmentos da educação especial e a transformação destes espaços em centro educacionais, principalmente com o anúncio de fechamento do INES e do Instituto Benjamin Constant (IBC), uma escola para cegos que, assim como o instituto, foi inaugurada por Dom Pedro II. A manifestação foi organizada pelas lideranças surdas que divulgaram vídeos no site da FENEIS, Youtube e apoiada por alguns artistas como Xuxa, Elke Maravilha e Marieta Severo, a qual gravou um vídeo em LIBRAS convidando os surdos para participarem da passeata. Também contou com cartazes elaborados por surdos, conforme as imagens:

(2)⁷ Oi, tenho uma irmã surda, chamada Lucia Severo. Eu apoio as escolas para surdos. Vamos à passeata em Brasília! Beijinhos para todos vocês! (Marieta Severo)

⁷ Ver na íntegra no apêndice 02.



Figura 3: Elke Maravilha que participou do movimento com os surdos ao lado da presidente da FENEIS em 2011 Karin Strobel e Diretora Administrativa Nacional Shirley Vilhalva.

Fonte: <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com.br/2011/06/coordenador-nacional-de-acessibilidade.html>



Figura 4: Cartaz com informações e convite para participação do movimento em favor da educação bilíngue para surdos.

Fonte: <https://sinalizandodf.wordpress.com/>



Figura 5: Símbolo do movimento em favor da educação bilíngue para surdos.

Fonte: <http://lutas-surdas.blogspot.com.br/>.

Apesar da presença de uma delegação dos surdos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu no período de 28 de março a 01 de abril de 2010, suas propostas e opiniões encontraram algumas dificuldades para serem lançadas, como afirmou o então presidente do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE), Moisés Bauer, no depoimento em uma audiência em Brasília com o senador Lindberg Farias (PT/RJ) (2011):

(3)⁸ “Peraí, aqui tem 4 mil ouvintes, 6 surdos, alguns intérpretes frente a 4 mil ouvintes vindo contra nós”

(4) “Ah, peraí! É isso a inclusão? E a igualdade? Vocês querem deixar um surdo aqui, outro ali longe de seus pares? Que discussão é essa?”

Por meio da fala do presidente do CONADE, fica evidente que o enunciado sobre a inclusão social produzido pela comunidade surda possui um efeito de sentido que traz à margem dos fatos uma imposição de um modelo educacional pelo grupo hegemônico. Este efeito se diferencia do discurso produzido pelo MEC sobre as políticas inclusivas, as quais constituem sentido de que só a inclusão é capaz de oferecer aos surdos a possibilidade de escolarização significativa.

Em outro vídeo divulgado na internet, alguns surdos mestres e doutores discutem suas preocupações a respeito dessas políticas inclusivas. Para o surdo Cláudio Mourão (2011):

⁸ Ver a íntegra da fala no apêndice 03.

(5)⁹ “Se a criança é alfabetizada em LIBRAS, conclui seu processo educacional em LIBRAS, estará preparada para a inclusão educacional no ensino superior. Se a criança surda for para a escola de ouvintes, como será essa formação educacional?”

Conforme a reflexão do professor surdo, nota-se que a inclusão, de maneira geral, é um processo benéfico, pois permite aos surdos uma maior participação na sociedade nos diversos setores sociais, como lazer, saúde, esporte. Porém, este sentido positivo é alterado quando se trata da inclusão educacional. Outro exemplo se encontra no discurso da professora doutora, Patrícia Luíza Ferreira Rezende (2011), diretora de políticas educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), e que foi realizado em uma audiência pública com os senadores na subcomissão de assuntos sociais das pessoas com deficiência para debater os direitos dos surdos:

(6)¹⁰ “A inclusão ok, mas que essa inclusão seja social, porque dentro nós vemos uma evolução dentro da educação bilíngue, pode possibilitar uma inclusão social muito melhor”

No discurso da diretora de políticas educacionais da FENEIS, evidencia que os surdos querem uma sociedade mais inclusiva, mas não uma escola inclusiva. Como já foi discutido no segundo capítulo, a grande militância dos surdos é para que se mantenha o direito de haver uma escola em que a LIBRAS assuma o papel de primeira língua: a escola bilíngue. Essa luta se justifica por garantir um espaço em que a cultura e a língua dos surdos sejam preservadas, pois conforme Araújo e Silva (2016, p. 100):

[...] quando a criança chega à escola, enfrenta vários problemas em seu processo de alfabetização e letramento, tendo em foco que seu aprendizado da segunda língua, o português, ocorre sem que ela tenha tido acesso à língua de sinais e, na escola, a escrita é ensinada com base na oralidade e isso não favorece a aprendizagem do aluno surdo. A dificuldade de comunicação dessa criança acontece não só em relação ao ensino e aprendizagem, mas também em relação à socialização. Mesmo dominando a língua de sinais, a criança sente-se isolada, visto que os colegas não conhecem a língua que ela se comunica.

Para a comunidade surda, é importante que as crianças surdas tenham acesso, primeiramente, às escolas específicas para elas, pois a alteridade com seus pares proporciona um reconhecimento e aceitação da identidade surda e, principalmente, a aquisição da língua de sinais. Essa escolarização inicial, quando ocorre em contato com outros surdos, também torna mais fácil a aquisição da segunda língua, a Língua Portuguesa, visto que para aprender a segunda língua é necessário ter uma primeira língua.

⁹ Ver a íntegra da fala no apêndice 04.

¹⁰ Ver a íntegra da fala no apêndice 06.

Essa necessidade dos alunos surdos de frequentarem uma escola que seja bilíngue e não inclusiva, segundo as propostas do MEC, também se materializa ainda no vídeo sobre as reflexões dos pesquisadores surdos, na fala da professora Flaviane Reis (2011):

(7)¹¹ “A minha preocupação em relação à inclusão é como essa criança surda, que começa o seu processo de escolarização com três a sete anos de idade, se constrói subjetivamente e linguisticamente de acordo com a cultura surda. Se querem colocar as crianças na inclusão, ok, mas quem é o profissional responsável por oferecer cultura, identidade e linguagem?”

Ainda na segunda parte do vídeo que propõe a reflexão dos pesquisadores surdos sobre as políticas inclusivas, a doutora Gladis Perlin (2011) relata:

(8)¹² “Eu acho que a inclusão social é boa, mas os surdos já possuem essa convivência diária com ouvintes. Por outro lado, os surdos precisam ter o contato com outros surdos. O contato é muito importante para que a cultura surda seja adquirida, não pode tirar isso da gente. Isso é um direito dos surdos, também facilita a aprendizagem visual, fato que não existe na escola de ouvintes.”

A característica discursiva presente em todas as falas retrata a necessidade de uma escola bilíngue para os surdos. No discurso proferido pela doutora Gladis Perlin é perceptível que, para essa comunidade, a inclusão não é uma responsabilidade apenas da escola, mas uma preparação de todas as esferas sociais para o acolhimento da diversidade. Ao contrário, para que a inclusão aconteça de fato é preciso uma escola específica.

Outro detalhe interessante de abordar é a escolha lexical da pesquisadora Gladis Perlin para se referir à escola inclusiva ou ensino regular. No processo morfológico da LIBRAS, o sinal de ESCOLA é formado pela composição por justaposição dos sinais de CASA + ESTUDAR, assim, para se referir à escola inclusiva ou ensino regular, o falante de LIBRAS pode optar por realizar a composição de CASA + ESTUDAR + INCLUSÃO ou CASA + ESTUDAR + OUVINTE. Como se pode observar nas figuras abaixo:

¹¹ Ver a fala na íntegra no apêndice 04.

¹² Ver a fala na íntegra no apêndice 05.



Figura 6: Sinal para se referir à escola inclusiva ou ensino regular (composição dos sinais CASA + ESTUDAR + INCLUSÃO)

Fonte: Acervo pessoal (2016)



Figura 7: Sinal para se referir à escola inclusiva ou ensino regular (composição dos sinais CASA + ESTUDAR + OUVINTE)

Fonte: Acervo pessoal (2016)

Ao optar pelo léxico correspondente à “CASA + ESTUDAR + OUVINTE”, a pesquisadora estabelece entre a escola e o ouvinte uma relação de posse, na qual a tradução para a Língua Portuguesa traz à tona um adjunto adnominal restritivo indicando tal relação: “escola de ouvintes”. Isso significa que, segundo o discurso dos surdos, não existe um sentimento de pertencimento à escola inclusiva, ou seja, ela pertence aos ouvintes. Para Quadros (2015, p. 197):

[...] a educação para surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira. [...] Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. [...] Ao optar-se por manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam.

Assim, a formação discursiva que produz um sentido negativo sobre a inclusão e o não pertencimento à “escola de ouvintes” está no fato de que, para os surdos, não basta somente a presença de um profissional tradutor e intérprete de LIBRAS para caracterizar uma escola bilíngue, ou seja, o fato de haver Língua Portuguesa e LIBRAS no espaço da sala de aula não contempla os resultados esperados por essa comunidade. Para eles, é preciso um espaço escolar que possibilite aos alunos surdos serem assujeitados e produzirem sentidos sobre os mais variados discursos interpelados pela cultura visual e sua identidade linguística: a língua de sinais.

Para a comunidade surda, o discurso produzido pelo Ministério da Educação faz uma relação discursiva com o Congresso de Milão. Isso pode ser exemplificado na charge produzida pelo cartunista surdo Fábio Selani:



Figura 8: Charge feita pelo cartunista surdo, Fábio Selani, de Brasília, que compara as políticas inclusivas com o acontecimento no Congresso de Milão (1880)

Fonte: <https://sinalizandodf.wordpress.com/>

Esse discurso também está presente na fala da doutora Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2011), já citada anteriormente, em seu discurso na audiência pública com os senadores para debater os direitos dos surdos:

(9) ¹³A educação de surdos no Brasil é regulada pelo MEC e uma pessoa do MEC disse isso, então foi algo muito sério e nós ficamos muito surpresos, parecido muito esse episódio com o Congresso de Milão que ocorreu em 1880, onde houve a proibição da língua de sinais na educação. Agora vai haver novamente a proibição da cultura surda e da língua de sinais por meio da imposição da inclusão?

Como já discutido, o Congresso de Milão teve como premissa a utilização somente da língua oral e a desvalorização da língua de sinais. Assim, para contextualizar a fala acima, a pesquisadora estava rebatendo uma declaração emitida em uma reunião no INES da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret, de que o INES e o IBC iriam ser fechados e os alunos remanejados para o ensino regular. Segundo a professora surda, essas políticas ocasionam o extermínio das instituições específicas para surdos e a inserção dos surdos em escolas que não vão ao encontro das suas necessidades culturais e linguísticas.

Então, a formação discursiva da comunidade surda, que produz sentidos que se opõem ao discurso do Ministério da Educação, baseia-se no discurso de que para haver a inclusão social é preciso que os surdos tenham escolas especializadas em LIBRAS a fim de que se constituam culturalmente e identitariamente baseados em modelos surdos. Logo, estarão preparados para a educação inclusiva, de preferência no ensino médio e superior, pois serão capazes de organizar seus discursos e suas representações sociais por meio da sua língua materna. Esse discurso está diretamente atravessado pelo discurso da concepção socioantropológica da surdez e pela abordagem bilíngue na educação de surdos.

Tais divergências discursivas entre o órgão federal que regula a educação no país, o MEC, e a comunidade surda e suas entidades representativas produzem efeitos de sentidos que polemizam essa temática, inclusive sobre o conceito de segregação.

4.3 O DISCURSO DA SEGREGAÇÃO

Os diferentes sentidos produzidos sobre a inclusão social e a inclusão educacional dos surdos, já debatidos na seção anterior, trarão agora novas reflexões discursivas que serão expostas nesta seção. Como mencionado antes, para o Ministério da Educação, o movimento da inclusão social busca proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais uma oportunidade de serem inseridos em uma sociedade. Segundo o documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 20):

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às

¹³ Ver a íntegra da fala no apêndice 06.

necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização das escolas e das classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito.

Essa tendência que já foi senso comum no passado, reforçava não só a segregação de indivíduos, mas também os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “normalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população, assim como pelas omissões e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2001)

De acordo com este documento elaborado pelo MEC, fica evidenciado que das escolas especiais emerge o conceito de segregação, ou seja, antes dessas ações havia uma marginalização e/ou exclusão das pessoas com deficiências. Isso ocorria, pelo motivo de que, primeiramente, estes alunos estudavam em escolas que funcionavam em regime de internato e que os afastava do convívio social.

Em relação aos surdos, este discurso de que a surdez é uma deficiência e a obrigatoriedade de eles se inserirem em um ambiente escolar com os ouvintes e frequentarem uma sala de recurso com o objetivo de atender todos os deficientes está relacionado com o discurso da abordagem educacional oralista debatida no segundo capítulo deste trabalho. Por conta dela, os surdos necessitavam de uma instituição que trabalhasse em regime de internato para aquisição da fala e tratamento realizado por profissionais da área da saúde.

Para o MEC, esse afastamento da sociedade também foi uma das grandes causas para o surgimento de muitos preconceitos em relação a essas pessoas que não se encaixavam nos padrões sociais. Isso se explica pelos termos utilizados no senso comum até os dias atuais como escolas e/ou pessoas “normais”. Valle e Connor (2014, p. 64) explicam o surgimento desta expressão no contexto aqui desenvolvido:

Podemos encontrar indícios do uso da palavra *normal* a partir de meados da década de 1840, quando ela apareceu pela primeira vez no léxico da língua inglesa como parte do vocabulário criado pela emergente disciplina da estatística. O novo campo foi concebido na Europa como uma forma de acumular dados sobre a produção industrial e a saúde pública; contudo, Adolphe Quetelet, um estatístico francês, pensou em aplicar a estatística aos atributos físicos (p. ex.: altura e peso), assim construindo uma abstração do “homem ideal” – o primeiro referencial em que se pôde comparar os seres humanos, atribuindo-lhes o *status* de “normal” ou “anormal”.

Na segunda metade do século XIX, Sir Francis Galton [...] ampliou o trabalho de Quetelet para incluir uma “curva normal de distribuição” e a divisão em quartis para a classificação das características humanas em medianas, inferiores e superiores.

Conforme os autores, o surgimento do termo “normal” e “anormal” possibilitou a classificação das características dos seres humanos em medianas, inferiores e superiores. Esse

método de classificação, por meio da estatística, ainda é utilizado atualmente para a avaliação e para os critérios de elegibilidade aplicados aos serviços da educação especial. É comum se deparar, nos dias atuais, com pessoas produzindo enunciados com as expressões “escola e/ou pessoas normais”. Tais expressões atribuem uma característica “anormal” aos deficientes ou escolas específicas.

No momento da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o ministro da educação Paulo Renato Souza afirmou:

Em todo o mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais. À frente do Ministério da Educação, estamos trabalhando para ter *toda criança na escola* e para assegurar uma *boa escola para todos*. (BRASIL, 2001, p. 05)

Fazendo uma reflexão sobre a apresentação destas diretrizes pelo ministro, pode-se perceber que o texto pertence a uma formação discursiva de que a escola específica é um espaço propício ao processo de segregação e não se constitui em uma “boa escola” para estes alunos, necessitando de melhorias em termos de qualidade. Além disso, faz um interdiscurso com a Declaração de Jomtien, emitida pela UNESCO (1990, p. 04) em seu artigo 3º, o qual afirma que: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.”

Portanto, assim como o hino ao surdo brasileiro, lançado em 1957, citado no segundo capítulo, o qual abordava um discurso de que a fala oralizada era o que salvaria o surdo da falta de conhecimento, a inclusão educacional se apresenta nessa formação discursiva como a única possibilidade de escolarização do aluno surdo. Esse discurso se materializa na campanha em favor da inclusão, difundida no ano de 2007 em todos os canais abertos de televisão, intitulada “Iguais na diferença”, que tem uma canção de autoria do cantor e compositor Lulu Santos com o título de “Condição”. É importante ressaltar que no desenrolar do comercial, enquanto cantam a música, aparecem cenas de pessoas com as diversas necessidades especiais: deficiências físicas, cegueira, surdez, síndrome de *down*, entre outras, em diversos contextos.

(10) ¹⁴Eu não sei viver triste e sozinho
É a minha condição...

¹⁴ Ver a letra da música na íntegra no apêndice 07.

[fala] Iguais na diferença, campanha pela inclusão das pessoas com deficiência.

A propaganda utiliza alguns trechos da canção e, quando opta por utilizar o trecho do refrão citado acima, tem o objetivo de elucidar um discurso de que as pessoas com deficiências, entre elas os surdos, vivem isoladas, segregadas, tristes e necessitam de inclusão social e educacional para saírem dessa “condição”.

O discurso da necessidade de inclusão para se evitar a segregação também está presente na entrevista da diretora de políticas educacionais do MEC em 2011, Martinha Claret (2010), concedida à Revista da FENEIS:

(11)¹⁵ Ao contrário, a pluralidade humana precisa estar na escola e esta precisa, cada dia mais, ter diferentes ferramentas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver a educação plural. [...] 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 compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana.

Conforme a entrevista, o entendimento de cultura se restringe ao conceito de cultura nacional, que está relacionada a uma questão de poder e força da cultura majoritária, a ouvinte. Além disso, os surdos não possuem uma identificação e pertencimento à comunidade surda, apenas pertencem à cultura brasileira. Tal formação discursiva está diretamente relacionada à concepção clínico-patológica da surdez, a qual afirma que a condição de ser surdo não estabelece uma cultura própria e esse sujeito necessita passar por uma reabilitação para poder ser inserido à cultura e à língua nacional.

Na outra face, encontra-se a comunidade surda, que demonstra o pertencimento a uma formação discursiva que se diferencia da apresentada pelo MEC. Isso significa que para os surdos, ao contrário da formação discursiva que envolve as políticas inclusivas, a escola específica para eles não caracteriza segregação, mas acesso aos conhecimentos em sua língua materna.

De acordo com o discurso do presidente do CONADE, Moisés Bauer, na audiência já citada na seção anterior:

(12)¹⁶ “Quer dizer que a criança até os 6 anos pode ter uma escola específica? Não. Até o 5º ano? Não. Uma creche específica então? Não. Desde bebê o surdo deve ir para a inclusão, jogado lá para dentro como se fosse uma criança como as outras. Isso é muito triste.”

¹⁵ Ver a íntegra da reportagem no apêndice 08.

¹⁶ Ver a íntegra da fala no apêndice 03.

É evidente nesta fala que, mesmo com todo o discurso do MEC sobre a escola específica ser segregacionista, a comunidade surda se fortalece em um campo de resistência em defesa da escola bilíngue. Essa formação discursiva também pode ser detectada na fala da doutora Patrícia Luíza Ferreira Rezende em seu discurso na audiência em defesa dos direitos dos surdos, em Brasília, o qual também já foi citado na seção anterior:

(13)¹⁷ “Nós não queremos uma segregação, de forma alguma, os surdos não querem uma segregação, nós somos pessoas diferentes, nós temos uma história diferente, uma educação diferente, uma língua diferente. Nós temos o nosso direito humano, o nosso direito linguístico. Nós queremos a escola de surdos, SIM! Nós precisamos lutar por isso e mostrar isso, nós queremos isso!”

Ainda em uma entrevista concedida ao jornal *O Globo* do Rio de Janeiro, a doutora Patrícia Luíza Ferreira Rezende afirmou:

(14)¹⁸ "O discurso do MEC acusa as escolas de surdos de serem segregacionistas" [...]. "Isso é uma falácia. A maioria dos pesquisadores da área defende que reunir surdos numa mesma escola ou sala de aula não significa separá-los do mundo ou torná-los mais dependentes. Ao contrário, os ambientes que favorecem a vivência de uma língua de maneira espontânea fazem com que os sujeitos se tornem mais autônomos".

Essa entrevista condiz com o discurso da abordagem bilíngue para alunos surdos e com o discurso da concepção socioantropológica da surdez, os quais preconizam a importância dos indivíduos surdos estarem com seus pares para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Lopes (2011, p. 83) explica que:

A escola de surdos [...] vem depositando na presença surda e nas pedagogias surdas uma pretensa ideia de conscientização surda, de emancipação e de salvação da condição de submissão surda ao ouvinte. A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser de surdos não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade.

Para a autora, a escola de surdos é a instituição que vai retirar o surdo do processo de segregação, uma vez que é uma instituição dotada dos mesmos princípios e objetivos das escolas regulares, porém, com um currículo que vai ao encontro das especificidades linguísticas dos alunos surdos. Assim, estes alunos podem ter a assunção deles por eles mesmos, ou seja, é na alteridade com outros surdos alunos, profissionais e até mesmo ouvintes fluentes em língua de sinais que acontece o surgimento de meios para um fortalecimento de sua identidade.

¹⁷ Ver a íntegra da fala no apêndice 06.

¹⁸ Ver a íntegra da reportagem no apêndice 09.

A ideologia que interpela os membros da comunidade surda permite transparecer na prática discursiva que o sentido de segregação produz efeito divergente ao do enunciado pelo MEC. Nessa formação discursiva, o espaço que caracteriza o processo de segregação diz respeito à escola inclusiva, como afirma o ator surdo Nelson Pimenta em uma declaração na internet:

(15) ¹⁹“[...] O MEC não conhece sobre identidade e cultura surda, sobre a língua desse povo. A inclusão é uma forma de controle e abandono dos surdos à própria sorte [...]”

Nessa declaração, pode-se perceber que o fenômeno da segregação se faz presente na escola inclusiva porque há um desconhecimento dos responsáveis por elaborar e implementar essas políticas a respeito do universo surdo e o que pode ser mais satisfatório para essa comunidade. Segundo esse discurso, na escola inclusiva há um isolamento do sujeito surdo, conforme ilustra a charge a seguir:



Figura 9: Charge que representa a falta de interação do surdo com os ouvintes no ensino regular

Fonte: http://daniepereira.blogspot.com.br/2015_04_01_archive.html

Como demonstrado na charge, o efeito que a inclusão educacional produz na comunidade surda é o de segregação, pois surdos e ouvintes são falantes de línguas diferentes. Para Mélo, Araújo e Soares (2015, p. 357), além da diferença entre as línguas, isso acontece porque há:

[...] a negação das peculiaridades linguístico-culturais dos alunos surdos, significando que a educação inclusiva não garante que os diferentes sejam aceitos definitivamente. [...] o outro para nós não é um desafio, não é um sujeito enigmático, ao contrário, o outro só aparece em cena como objeto de ação, reparação, regulação,

¹⁹ Ver a fala na íntegra no apêndice 10.

só para detectar, registrar suas semelhanças e diferenças. Na verdade, a inclusão em vigor se caracteriza exatamente pelo fato de ignorar o outro.

Segundo os autores, essa segregação acontece pelo fato de que não há um compartilhamento cultural dentro da escola inclusiva na atualidade, uma vez que não há língua compartilhada por toda a comunidade escolar. E se não há compartilhamento linguístico, conseqüentemente, não vai haver um currículo adaptado que atenda as especificidades dos alunos surdos. Para os surdos, a defesa pela escola bilíngue garante maior autonomia e inclusão social, uma vez que terão acesso a todo o conteúdo curricular por intermédio da língua de sinais e, assim, serão capazes de serem melhores incluídos socialmente.

No caminho da discussão entre os discursos sobre a inclusão educacional para surdos e as condições de produção de efeitos de sentidos, várias categorias vão exigindo uma atenção mais detalhada, como, por exemplo, os conceitos de deficiência e diferença para o MEC e para os surdos.

4.4 DEFICIÊNCIA X DIFERENÇA

Ao longo de toda a discussão realizada neste capítulo, a temática central esteve voltada para as políticas inclusivas e as resistências surdas que se formaram frente a essa realidade. Conforme a análise vai percorrendo, formações discursivas vão sendo evidenciadas, como, por exemplo, a noção da deficiência e da diferença existente nos discursos em torno da educação para surdos.

Como já mencionado, a proposta de educação inclusiva teve início no documento emitido pela UNESCO conhecido como a Declaração de Salamanca, a qual, baseada em outros documentos, prega que:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 01)

Com o compromisso pela educação inclusiva firmado em Salamanca, diversos países do mundo impulsionaram esse movimento para que os alunos com necessidades educacionais fossem matriculados. Como já consta nas análises anteriores, no Brasil, a reforma da educação por meio da LDBEN (1996) instituiu que os deficientes, os que possuem transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão sob a égide da educação

especial. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 21) afirmam que:

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (BRASIL, 2001)

Como se pode perceber, o discurso da educação inclusiva proposto pelo Ministério da Educação é composto por relações discursivas com as concepções clínico-patológicas da surdez. Inclusive, neste documento os surdos brasileiros se encaixam no grupo dos “deficientes que apresentam significativas diferenças sensoriais”. Como afirmam Valle e Connor (2014, p. 61):

Por mais de 30 anos, a educação especial tem se apoiado no modelo médico no que diz respeito à sua estrutura para compreender e dar respostas às deficiências. Vistas pelas lentes do modelo médico, as deficiências são conceituadas como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo. Conseqüentemente, é uma prática naturalizada na educação especial posicionar o aluno individual como a unidade de análise.

Segundo os autores, a educação especial possui essa característica de atribuir especificidades da área da saúde na educação destes alunos, isso se justifica pelos testes e avaliações aplicados pelos psicólogos e, especificamente, em relação aos surdos, a avaliação feita pelos fonoaudiólogos e a exigência de exames audiométricos.

Ainda segundo Valle e Connor (2014, p. 44), o discurso da deficiência se espalha pela sociedade por outros fatores que constroem e solidificam as representações sociais:

No imaginário popular, as deficiências vêm sendo há muito associadas à caridade, apoiadas por instituições culturais longevas [...] Por se concentrarem demais na causa das deficiências, as instituições de caridade de alto nível servem para negar o seu efeito [...] dão destaque à dor, ao sofrimento e ao *status* de vítima das crianças com deficiência.

Dando prosseguimento às reflexões de Valle e Connor (2014, p.45), tais representações são materializadas também pela língua:

[...] a língua relacionada às deficiências reforça a conexão entre elas e a incapacidade, a negatividade, a inconveniência, a anormalidade e a inferioridade. [...] As deficiências ainda continuam sendo um depósito de imagens e associações ruins, um conceito que as pessoas continuam a desvalorizar e a menosprezar.

Então, pode-se concluir que toda essa construção imaginária social da deficiência como sinônimo de uma pessoa digna de pena se fortalece também nas expressões utilizadas por ouvintes ou por quem não possui nenhuma deficiência como: “Você está surdo?” “Você é retardado?”. É interessante notar que, sem intenção consciente, essas expressões colocam os deficientes em uma posição de inferioridade, estando no campo do esquecimento ideológico. Orlandi (2013, p. 35) afirma que “é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia.” Isto é, há uma retomada de sentidos pré-existentes, o discurso clínico-patológico, no caso dos surdos.

Com a finalidade de eliminar estes preconceitos existentes na sociedade, o Governo Federal brasileiro lançou a campanha “Iguais na diferença”, já foi citada na seção anterior:

(16)²⁰ Eu não sou diferente de ninguém
 [...]

Eu me viro bem melhor

Quando tá mais pra bom que pra ruim

Não quero causar impacto

Nem tampouco sensação [...]

A propaganda, que circulou em rede nacional nos canais abertos de televisão, mostra vários segmentos da deficiência, entre eles os surdos, em diversos contextos de acessibilidade. No desenrolar do comercial, cada deficiente canta um trecho da canção, inclusive um grupo de surdos cantando em sinais. Strobel (2015, p. 105) diz que a música não faz parte da cultura surda, segundo ela: “[...] Melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes. Assim, eles se inserem na cultura ouvintista.”

Outro fator interessante para realizar uma análise na propaganda são os trechos “*Eu não sou diferente de ninguém*” e “*eu me viro bem melhor quando está mais pra bom que pra ruim, não quero causar impacto nem tampouco sensação*”. Ao utilizar estes trechos, traz à margem o discurso que a vivência das pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas específicas possui um caráter segregacionista e que o aluno estará melhor se estiver em instituições inclusivas. Também há uma proposta de homogeneização da diversidade, ou seja, fazer uma redução dessas diferenças apenas a uma política, a inclusiva. Isso fica evidente na atuação dos surdos cantando uma canção em LIBRAS e no trecho que afirma que não há diferença entre os deficientes e os não deficientes e/ou entre os surdos e os ouvintes.

Já a comunidade surda produz um discurso de que os surdos não são considerados como deficientes, mas sim como diferentes. Essa formação discursiva está atrelada ao

²⁰ Ver a letra na íntegra no apêndice 07.

discurso dos estudos culturais contemporâneos, discutidos no primeiro capítulo, que afirmam que a cultura não é entendida apenas do ponto de vista nacional e artefatos materiais, mas também como o conjunto de características que vão emergir a diferença entre um grupo e outro. De acordo com Silva (2014, p. 76):

[...] seria preciso considerar a diferença não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida aqui como o resultado) são produzidas. Na origem, estaria a diferença compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação.

Conforme o autor, o conceito de diferença está intrinsecamente relacionado ao conceito de identidade, portanto, são indissociáveis. Se, de uma forma mais abrangente, a identidade pode ser considerada aquilo que se é, ou seja, que remete a si próprio, a diferença é aquilo que o outro é, que faz referência ao outro, como afirma Brito (2011, p. 105) “as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro e pelo próprio reconhecimento social da diferença.” Pode-se perceber, então, que por trás de uma afirmação identitária, por exemplo, “sou surdo”, há uma gama de sentenças negativas de que emergem a diferença. Se o indivíduo enuncia ser surdo, é possível compreender este enunciado como “não sou ouvinte”.

Este discurso pode ser analisado na fala da diretora de políticas educacionais da FENEIS, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, citada na seção anterior que diz:

(17)²¹ “[...] nós somos pessoas diferentes, nós temos uma história diferente, uma educação diferente, uma língua diferente.”

Na fala da diretora fica claro que, diferentemente do discurso homogeneizador do MEC, não há uma aceitação e valorização dessa diferença entre surdos e ouvintes. Outro exemplo que pode ser citado é o discurso do presidente do CONADE, Moisés Bauer, em 2011, em uma audiência pública em Brasília em defesa das escolas bilíngues:

(18)²² “Desde bebê, o surdo deve ir para a inclusão, jogado lá dentro como se fosse uma criança como as outras.”

É interessante notar que, nesse trecho há a utilização do verbo “*fosse*”, conjugado no tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo. No campo semântico, o modo subjuntivo se caracteriza por expressar uma ideia de dúvida, uma ação irreal ao invés de uma certeza. O

²¹ Ver a íntegra da fala no apêndice 06.

²² Ver a íntegra da fala no apêndice 03.

tempo pretérito imperfeito é aplicado nas construções que explicitam a ideia de condição ou desejo. Discursivamente, evidencia-se uma atitude das escolas inclusivas: a de envolver surdos e ouvintes desde os primeiros anos de escolarização, e a negação dessa proposta com a utilização da conjugação verbal que exprime uma ideia de um acontecimento desejado, mas irreal.

A formação discursiva da diferença atribui uma elevada valorização de uma cultura surda como forma de significação social e aceitação dessa condição sem um sentimento estereotipado sobre si mesmo, o qual é atravessado pelo discurso da deficiência. Pode-se perceber esse discurso na charge abaixo:



Figura 10: Charge produzida pelos cartunistas Matt e Kay Daigle.

Fonte: <http://portifoliodeaprendizagemkatiadelfabro.blogspot.com.br/2016/05/libras.html>

Na charge ilustrada acima, é possível detectar que há um sentimento positivo em relação ao ser surdo, pois para o usuário da LIBRAS, não há uma relação de inferioridade à cultura ouvinte. O personagem realiza uma discordância discursiva com a concepção clínico-patológica da surdez que dava à sociedade uma visão dos surdos como deficientes e merecedores de pena e exalta a diferença linguística entre surdos e ouvintes, logo, “a ressignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 114). Assim, essa identidade e diferença que vão se constituindo na comunidade surda fazem um resgate do sujeito surdo do papel de inferior e subordinado ao papel de protagonista de sua história e construção cultural.

Em relação à diferença, Maclaren (1997, p. 95) propõe que:

Uma pedagogia informada pelo pós-modernismo de resistência sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais assumam a questão da “diferença” de maneira

que não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismos” – anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo, assim por diante

Segundo o autor, é necessário que se crie uma solidariedade multicultural para que essas diferenças sejam alvos de discussões e discordâncias a fim de que se chegue à construção de uma base comum, e que, principalmente, essas sociedades multiculturais solidárias construam alianças, sonhem juntas para avançarem em princípios de liberdade, democracia e cidadania crítica.

Ao negar a diferença, há o desenrolar de outras consequências, como se pode perceber nesta reportagem produzida por um portal de notícias do Amazonas:

(19)²³ Software criado no AM transforma linguagem de sinais em sons.

Na reportagem realizada pelo site, há uma concepção da surdez que dialoga diretamente com a concepção clínico-patológica da surdez ao fazer uso da palavra “deficiente” e “linguagem”. Na formação discursiva da comunidade surda, essas palavras refletem uma condição de incapacidade, inércia, e de que a LIBRAS é uma linguagem e não uma língua capaz de fazer emergir a diferença dos ouvintes por meio da cultura espaço-visual. Para Schubert (2015, p. 73):

Há um desejo entre aqueles sujeitos que se definem como surdos, em serem compreendidos como pessoa surda e não deficiente, e de ter sua cultura e língua valorizadas. [...] a surdez entendida pela deficiência imobiliza e cala a voz, nega as identidades, as características culturais como o uso, importância e completude que caracteriza a língua de sinais brasileira.

O efeito que essa formação discursiva produz sobre a noção de deficiência faz parte de uma formação ideológica de que a surdez não caracteriza uma cultura surda e nem uma identidade linguística diferenciada, levando ao silenciamento de sua manifestação cultural. Portanto, para a comunidade surda, a militância e as formas de resistências para se inserirem nos processos sociais sob o prisma da diferença revelam uma heterogeneidade cultural e identitária que, para os surdos, são fundamentais ao seu desenvolvimento educacional.

A luta e militância desses indivíduos têm como objeto, também, um deslocamento das concepções sobre a surdez no ponto de vista das políticas públicas aplicadas a eles, principalmente das que dizem respeito às questões educacionais. Temática que será abordada na seção a seguir.

²³ Ver a imagem da reportagem no portal no apêndice 14.

4.5 POLÍTICAS INCLUSIVAS X POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As políticas públicas se caracterizam por serem um conjunto de ações e programas, organizados pelo Estado, que têm como propósito assegurar o direito de cidadania a determinados grupos sociais, econômicos, étnicos etc.

Conforme as discussões realizadas neste trabalho, pode-se perceber que, atualmente, a sociedade brasileira passa por um intenso desenvolvimento de políticas públicas que têm como foco a inclusão. Como já foi citado anteriormente, o surgimento de políticas inclusivas em todos os setores sociais é uma consequência de acordos firmados internacionalmente e tem como objeto, principalmente, as crianças e adolescentes, como, por exemplo, o Bolsa-Escola e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, essas políticas têm como princípio norteador a Declaração de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), a LDBEN (1996) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e afirma 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.” (BRASIL, 2001, p. 01)

De acordo com essas diretrizes, evidencia-se que todas as escolas de ensino regular devem estar disponíveis para receber os alunos com necessidades educacionais especiais e assegurar que estes recebam ensino igualitário e de qualidade.

Outra medida adotada pelo Governo Federal para instituir esse processo foi o lançamento, pelo Ministério da Educação, do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (2005 p. 9) em que disponibilizará por meio de suas ações:

[...]para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2005)

Assim, este programa tem por objetivo promover a disseminação da política da inclusão e a implantação de escolas inclusivas por meio da formação de gestores e professores, bem como a oferta de subsídios para tornar real essa iniciativa. Este documento elabora tais propostas para a educação especial, a qual deve acontecer preferencialmente nas escolas regulares, de acordo com os conceitos do MEC sobre os alunos atendidos por essa

modalidade educacional. Para o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005, p. 16), o surdo é considerado da seguinte forma:

Deficiência auditiva: perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferidas nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz, 3.000 Hz, 4.000Hz; variando de acordo com o nível ou acuidade auditiva da seguinte forma:

- **Surdez leve/moderada:** perda auditiva de 25 a 70 dB. A pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição; consequentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

- **Surdez severa/profunda:** perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente. Há necessidade do uso de AASI e ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. A pessoa com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua de Sinais. (BRASIL, 2005)

Segundo as especificações sobre os alunos surdos, nota-se que as políticas brasileiras de educação inclusiva estão diretamente atravessadas pelo discurso da concepção clínica-patológica sobre a surdez. Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 23) abordam essa relação discursiva ao afirmarem que:

Oficialmente, o objetivo maior do ensino especial sempre foi a integração dos ditos deficientes na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola regular. De forma mais específica, representava o sucesso das práticas terapêuticas e normalizadoras presentes na educação especial, como propiciadoras da ascensão dos deficientes a patamares que permitiam sua convivência com as pessoas tidas como normais. Nos últimos anos, tem-se empregado o termo inclusão para tratar do mesmo fenômeno [...].

Assim, conforme foi discutido no segundo capítulo, o primeiro movimento de integração social atuou sobre a responsabilidade da educação especial, a qual mantinha um caráter clínico-terapêutico em sua abordagem didático-pedagógica. Os autores explicitam que o atual movimento das políticas inclusivas possui uma relação de semelhança ao movimento da integração, uma vez que esse processo tinha como ponto de origem a educação especial e visava integrar os alunos com deficiência, os quais passaram anos em sistemas segregados, a educação geral. Já o movimento da inclusão possui como ponto de partida a educação comum e tem como premissa a modificação das estruturas e do funcionamento das instituições escolares de forma que haja espaço para todas as diferenças.

Assim, ambos os movimentos têm como finalidade a convivência dos alunos deficientes com os não deficientes. Isso pode ser comprovado com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual afirma que:

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 29)

Como já foi discutido anteriormente, essas políticas inclusivas visam inserir os deficientes nas escolas regulares juntamente com os alunos que não são deficientes. Assim, participam em um período na sala de aula regular e no contraturno frequentam as salas de recursos multifuncionais para receberem o atendimento educacional especializado.

É importante salientar que para o MEC essas políticas também se configuram com uma proposta bilíngue para atender alunos surdos, uma vez que há a presença de Língua Portuguesa e LIBRAS, por meio do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS no espaço da sala de aula. Ainda segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas regulares devem estar providas de serviço de apoio pedagógico especializado que:

[...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: a) nas classes comuns, mediante a atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; [...] (BRASIL, 2001, p. 42)

Assim, a presença dos tradutores e intérpretes de LIBRAS nas salas de aulas regulares é uma garantia dos surdos de acesso aos conteúdos que são ministrados em Língua Portuguesa e está assegurada nas políticas direcionadas à educação inclusiva.

A comunidade surda brasileira vem travando uma árdua batalha desde o ano de 2011, após uma declaração à Revista da FENEIS nº 40, da diretora de políticas educacionais do MEC vigente, Martinha Claret, sobre o fechamento do INES e sobre o movimento da inclusão:

(20)²⁴ “A conferência é um espaço democrático e o resultado foi fruto do debate. A maioria da plenária reconheceu que há um princípio da educação inclusiva a ser seguido e que votar pela escola de surdos é ir contra esse princípio [...]”

Neste trecho da entrevista, a diretora rebate a fala dos surdos de que haveria um *lobby* com os grupos participantes do eixo de trabalho no CONAE juntamente com os surdos, aprovando as propostas de escolas bilíngues inicialmente e no momento da votação geral para

²⁴ Conferir a reportagem na íntegra no apêndice 08.

aprovar as metas para a educação nos próximos dez anos, o eixo de trabalho se voltou contra as propostas da comunidade surda. Transparece na fala da diretora o discurso da educação inclusiva e da necessidade de não aprovar as propostas dos surdos em adotar escolas bilíngues, pois elas ferem os princípios de inclusão.

Após a declaração de que os alunos surdos do INES e do IBC seriam remanejados para as escolas regulares, um grande movimento na internet surgiu em defesa do INES. Como o vídeo da fala do ator surdo Nelson Pimenta:

(21)²⁵ “Absurdo! ABSURDO! A-B-S-U-R-D-O! Absurdo de verdade. O quê? O INES fechar!? Calma aí! Não dá pra engolir isso. Não dá. Não, por favor! Por favor, eu imploro. Peço pelo que há de mais sagrado. Parem tudo! Acordem! Divulguem. Fechar o INES, NÃO! Eu quero que vocês surdos pensem bem. Olhem só isso, defendem os surdos! Os surdos vão perder a convivência em língua de sinais, a cultura, a identidade. Perder isso pra sermos oprimidos numa inclusão de ouvintes? NÃO! [...]”

Como se pode perceber, o depoimento acima surtiu efeito em toda a comunidade surda brasileira como uma convocação para se posicionar contrária às políticas inclusivas propostas pelo Ministério da Educação. Esse foi o pontapé para dar início às manifestações realizadas em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011, citadas nas seções anteriores.

Com essa formação discursiva que vai ao encontro das defesas das escolas específicas para surdos como forma de manter a cultura, a identidade e a língua dos surdos, emerge o discurso das políticas linguísticas, como se pode notar na fala da pesquisadora e professora Shirley Vilhalva (2011) em um vídeo postado nas redes sociais no momento da manifestação em Brasília:

(22)²⁶ “Se as políticas linguísticas avançarem, as crianças surdas também avançarão. O Brasil está iniciando a discussão das políticas linguísticas, por isso é importante que nós estudemos teóricos como Calvet para entendermos as organizações das línguas oralizadas e também sinalizadas. É necessário pesquisarmos para mostrarmos à sociedade a inclusão e o Bilinguismo dentro da política linguística. Obrigada!”

De acordo com a fala da pesquisadora, há uma diferença entre as políticas inclusivas e as políticas linguísticas, sendo necessária uma resignificação no âmbito da educação em relação ao espaço que os surdos estão inseridos, já que pensar em políticas linguísticas para essa comunidade é oferecer possibilidades de avanço. Para Calvet (2002, p. 133):

Chamaremos de política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento linguístico, a

²⁵ Ver a íntegra da fala no apêndice 11.

²⁶ Ver a íntegra da fala no apêndice 12.

implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de ídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística). (CALVET, 2002)

Assim, as políticas linguísticas têm como finalidade o planejamento e a organização para estabelecer relações entre a língua e a vida social, porém, só o Estado tem a autonomia de passar do planejamento para a execução prática de suas escolhas. Nem sempre essa é uma tarefa de fácil execução, pois pode ser conflituosa quando envolve os sentimentos e a identidade linguística dos falantes.

Tal fato tem uma relação com a comunidade surda brasileira, uma vez que as políticas de inclusão afetam diretamente o discurso das políticas linguísticas almeçadas pelos surdos, é o que se pode notar na fala da pesquisadora doutora Patrícia Luiza Ferreira Rezende no vídeo divulgado na internet sobre a reflexão de cada pesquisador acerca da inclusão educacional para surdos já apresentado anteriormente:

(23)²⁷ “[...] é preciso que os alunos abandonem e vão para a inclusão se dividir em uma exaustiva rotina de frequentar dois turnos de aula por causa do AEE? Os ouvintes precisam fazer o mesmo? Não, só os surdos. Os surdos precisam de uma educação que esteja em acordo com sua cultura, sua língua que vai ajudá-los em seu desenvolvimento. Ele não precisa de frequentar o AEE.”

Por meio da fala da pesquisadora pode-se perceber que o discurso do MEC que envolve os surdos (re)produz uma dialogicidade com as políticas de educação inclusiva que têm como fundamento norteador a Declaração de Salamanca (1994). Além disso, está presente no discurso da pesquisadora a formação discursiva de que os surdos não pertencem à classe dos deficientes, uma vez que há a preocupação e o interesse dos surdos em não frequentarem as salas de recursos multifuncionais, que são oriundas da educação especial. Essa opção apenas seria válida para as cidades pequenas e distantes dos grandes centros, que não possuem clientela e/ou estrutura para a abertura de uma escola ou classe bilíngue, o que torna fundamental para os surdos frequentarem um espaço escolar em que haja a valorização da sua cultura língua. Em relação a isso, Botelho (2002, p. 16) afirma que:

Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados.

De acordo com essa formação discursiva, as políticas inclusivas não vão ao encontro do discurso do avanço educacional produzido pelo MEC, porque não há língua em comum

²⁷ Ver a íntegra da fala no apêndice 04.

nessa modalidade de ensino. Embora houvesse todo um aparato de qualificação em LIBRAS e de conhecimento sobre a cultura surda, mesmo assim o processo de ensino-aprendizagem estaria comprometido pela falta de conhecimento linguístico por todos os envolvidos na comunidade escolar e também por causa do currículo que se encontra planejado sob a perspectiva da cultura ouvintista.

Em termos legais, os surdos se firmam sobre as bases da Lei 10.436/02, já discutida no primeiro capítulo, que dá o estatuto de língua para a LIBRAS. Dessa forma, podem se apoiar na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que em seu artigo 24 afirma que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (UNESCO, 1996, p. 09)

Segundo o relato citado mais acima da pesquisadora doutora Patrícia Luiza Ferreira Rezende, o sentido que se destaca é de que o MEC não atribui a característica de comunidade linguística aos surdos ao desconsiderar essa Declaração da UNESCO e levar em conta somente a Declaração de Salamanca.

Para a comunidade surda é latente o discurso de que desejam ser enxergados pelas políticas públicas como minorias linguísticas e não como deficientes, para que tenham suas políticas focadas em estratégias bilíngues assim como a educação indígena. De acordo com as Diretrizes para a Política Nacional para a Educação Escolar Indígena (1994, p. 11), o princípio da língua materna e bilinguismo assegura que:

Os povos indígenas têm o direito de utilizar as suas línguas maternas nos processos educativos escolares. A maioria das sociedades indígenas no Brasil encontra-se hoje em diversas situações e modalidades de bilinguismo e ou multilinguismo. A língua materna de uma comunidade é um dos componentes mais importantes de sua cultura, constituindo-se no código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações. Novos conhecimentos, inclusive o conhecimento de outras línguas, são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna. (BRASIL, 1994)

Conforme o documento, os indígenas têm, de maneira bem assegurada, o direito a ter uma educação que valoriza o uso de sua língua materna como forma de fortalecer sua cultura e adquirir conhecimentos, inclusive da segunda língua, por meio da sua primeira língua. A pesquisadora e mestre surda, Shirley Vilhalva, reflete quanto às políticas inclusivas no vídeo divulgado na internet e também citado anteriormente:

(24)²⁸ “É muito importante discutirmos sobre as políticas linguísticas. Aqui no Brasil é uma discussão ainda em andamento sobre os surdos brasileiros, também os indígenas surdos. A Flaviana falou sobre cultura, identidade, quero falar sobre política, mas não só no sentido político, mas de políticas linguísticas [...]”

Com base nessa afirmação, a necessidade de se discutir políticas linguísticas no contexto dos surdos e dos indígenas surdos é urgente, uma vez que, desde o ano de 2006 em que o curso de Letras com habilitação em LIBRAS e Língua Portuguesa foi criado, muitas pesquisas e profissionais vêm demonstrando esse discurso no campo da Linguística e não da educação especial.

Para essa formação discursiva, incentivar políticas linguísticas na educação dos surdos é uma ação que vai diretamente ao encontro de suas necessidades. Isso é demonstrado pelo Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (PANDESB), realizado entre os anos de 2001 e 2011 pelo professor da Universidade de São Paulo Fernando Capovilla. Sobre o programa, o jornal Estadão, de São Paulo, publicou:

(25)²⁹ O surdo deve ser educado no idioma materno e por meio dele.

Após entrevistar o referido professor, o jornal publicou que este é o maior programa de avaliação educacional para surdos de todo o mundo, uma vez que as técnicas de avaliação sobre o desempenho escolar dos alunos são aplicados apenas em escolas regulares. O programa fez pesquisas com nove mil e duzentos estudantes de quinze Estados brasileiros que frequentam escolas regulares e escolas específicas. Como resultado, o desempenho dos alunos das escolas específicas são mais satisfatórios em relação a leitura e a escrita do que os alunos nas escolas regulares, os quais adquirem estes conhecimentos mais tardiamente. Na entrevista, o professor Fernando Capovilla alegou que a educação dos alunos surdos deve:

(26)³⁰ “[...] se dar em seu idioma materno e por meio dele. Por isso, a criança surda deve ter acesso a uma comunidade escolar linguística sinalizadora desde a educação infantil até pelo menos meados do ensino fundamental. Tendo educação em LIBRAS no turno principal, a criança deve aprender conteúdo escolar em LIBRAS e a partir dela aprender sistematicamente a língua portuguesa.”

Assim, o modelo educacional presente atualmente no cenário brasileiro não é satisfatório para a comunidade surda conforme a formação discursiva que interpela essa comunidade. Nas leituras aplicadas ao *corpus* dessa pesquisa, foi possível também perceber

²⁸ Verificar a íntegra da fala no apêndice 04.

²⁹ Verificar a reportagem na íntegra no apêndice 13.

³⁰ Ver a íntegra da entrevista no apêndice 13.

que a inclusão educacional causa um receio nos membros da comunidade surda, como se pode perceber na reflexão do pesquisador e mestre Fabiano Rosa sobre a educação inclusiva:

(27)³¹ “[...] O que me deixa preocupado na inclusão é que não podemos deixar que ocorra o desaparecimento da cultura e da língua de sinais, o surdo precisa aceitar que a LIBRAS é a sua língua. Isso é muito importante.”

Esse mesmo discurso de receio e temor também pode ser encontrado nas reportagens:

(28)³² Deficientes visuais e auditivos temem a possibilidade de perder escolas especiais.

(29)³³ Pais de alunos surdos reclamam de fechamento de centro especializado.

O receio que paira sobre os membros da comunidade surda em relação à inclusão educacional ocorre pela constante ameaça de fechamento destas escolas bilíngues em todo o território nacional para que os alunos surdos sejam conduzidos para o ensino regular. Algumas escolas bilíngues estão fechando as suas portas, como é o caso dessa matéria do site *Campo Grande News* e outras espalhadas pelo Brasil que estão sendo enfraquecidas pelas metas das políticas inclusivas. Também é possível perceber que além do risco de fechamento das escolas bilíngues, há a preocupação dos surdos terem sua língua e cultura desvalorizadas e banidas do currículo escolar.

Em relação a essa problemática do enfraquecimento da língua e da cultura surda dentro do espaço escolar inclusivo, Kelman (2015, p. 98) afirma que quando há a escola bilíngue, há:

[...] o reconhecimento de que os surdos adquirem de forma natural a língua de sinais, quando estão em contato com outras pessoas usuárias dessa língua. Como corolário, se supõe o reconhecimento implícito que “a língua portuguesa não é a língua principal dos surdos brasileiros”. A falta de compreensão dessa diferença linguística tem trazido enormes problemas à educação contemporânea dos surdos no Brasil.

De acordo com a afirmação, é notório que o sentido que a educação inclusiva causa nos surdos é carregada de uma bagagem ideológica que traz à tona toda uma trajetória de dominação e desvalorização cultural e linguística. Para essa formação discursiva, o importante é que os surdos tenham acesso, o mais cedo possível, a escolas que ofereçam modelos surdos que possibilitem uma identificação com outros surdos, assim como ao conhecimento

³¹ Ver a íntegra da fala no apêndice 05.

³² Ver a íntegra da reportagem no apêndice 09.

³³ Ver a íntegra da reportagem no apêndice 15.

científico, utilizando, para isso, o canal linguístico de modalidade visual-espacial. Como demonstra o cartunista surdo Maurício Damasceno:



Figura 11: Charge feita pelo surdo Maurício Damasceno que retrata a relação do aluno surdo na escola inclusiva e na escola bilíngue.

Fonte: <http://caletutfr.blogspot.com.br/2011/10/escola-bilingue-para-surdos.html>

Esta charge explicita que o efeito de sentido que as políticas e as ações voltadas para a inclusão educacional causam na comunidade surda não se constitui de uma maneira tão positiva quanto o discurso enunciado pelo MEC, visto que, para os surdos, ter professores, colegas surdos e escola de surdos possui uma grande importância, como afirma Kelman (2015, p. 99):

A importância de a criança surda ter contato com um educador surdo tem sido enfatizada. Não apenas porque os conteúdos são ministrados na sua primeira língua, mas também porque se instala imediatamente o sentimento de identificação com o professor, pertencente à sua comunidade linguística, já que todas as línguas existem dentro de um contexto cultural e são fundamentais para compartilhar experiências, crenças e valores.

De acordo com os estudos surdos, é no investimento de políticas linguísticas aplicadas aos alunos surdos, por meio da implantação de escolas e classes bilíngues, que eles poderão usufruir da experiência de se assumirem como sujeitos de si mesmos a partir da principal marca de sua cultura: a língua. Assim, terão um espaço em que pensamento, identidade, cultura e linguística estarão à sua disposição para construir seus conhecimentos.

Portanto, de todas as análises realizadas no decorrer deste capítulo, pode-se demonstrar que a existência de duas formações discursivas em relação à inclusão educacional

permeia o atual cenário da educação para surdos. De um lado, encontram-se as políticas inclusivas apresentadas pelo Ministério da Educação, e, de outro, a militância e resistência da comunidade surda em defesa das escolas e/ou classes bilíngues. A realização de uma análise sobre discursos ideológicos presentes nestas propostas possibilita a compreensão de posições e narrativas assumidas pelos dois extremos, além de proporcionar meios para uma reflexão mais epistemológica sobre qual o futuro e a educação que estão sendo ofertados a esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender os discursos atuais que envolvem o atual cenário da educação para surdos no país, visto que há opiniões divergentes sobre as propostas de inclusão educacional entre as políticas lançadas pelo Ministério da Educação e a militância da comunidade surda. Tivemos como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa, que nos permitiu compreender as formações discursivas que interpelam os ouvintes e os surdos e o deslocamento de sentidos em relação à inclusão educacional para esses dois grupos.

Ao discorrermos sobre os atuais modelos de educação de surdos, foi possível percebermos que a historicidade do povo surdo é marcada por diversas concepções a seu respeito. Como marco inicial para essa reflexão, foi discutido que na Antiguidade os surdos sofreram um processo de marginalização e extermínio ao serem considerados inferiores por não possuírem uma forma física perfeita para contribuir nas guerras. Também foram concebidos como seres impuros e pecaminosos na Idade Média pela Igreja Católica por não conseguirem executar algumas doutrinas da igreja, principalmente a confissão. Após esse período, na Idade Moderna, o teocentrismo cede lugar para o homem como centro do universo e, inclusive, a filosofia cristã católica e protestante passa a conceber o surdo como um ser dotado de alma, por isso necessita ser escolarizado para buscar a sua salvação por meio da leitura e prática das sagradas escrituras.

Já na contemporaneidade, o advento da evolução tecnológica impulsionou o desenvolvimento da medicina, cuja influência expressiva leva à mudança da concepção social sobre estas pessoas, podendo ser consideradas como deficientes auditivos ou surdos de acordo com o grau de sua perda auditiva. Inicialmente, os surdos foram vistos a partir dos conceitos anatomofisiológicos. Neste mesmo período, outra concepção da surdez se dá com o desenvolvimento dos estudos culturais contemporâneos. Os surdos não se resumem ao fenômeno da falta de um sentido, mas são sujeitos dotados de subjetividades que compõem a identidade e a cultura surda. Para essa concepção, a deficiência auditiva não é caracterizada pelo grau de surdez, mas pela negação da identidade surda e a busca de aproximação da identidade ouvinte.

Vimos que há uma variação da concepção da surdez ao longo da história, assim, a educação desses sujeitos também recebe influências didático-pedagógicas que oferecem um direcionamento de acordo com a concepção vigente. É importante ressaltar que as principais

abordagens educacionais para surdos são: oralista, comunicação total e bilinguismo. A abordagem oralista faz um interdiscurso com a concepção clínica da surdez ao caracterizar o surdo como um deficiente e que necessita de reabilitação por meio de intervenções de profissionais da saúde. Nessa concepção o professor deve ir além de sua atuação pedagógica e realizar testes e terapias de fala. No oralismo, os alunos surdos não podem desenvolver a comunicação em língua de sinais, apenas a comunicação oral. Já a abordagem da comunicação total se caracteriza por ser um período de transição da rejeição da linguagem visual-espacial para a sua inserção no cotidiano escolar. Na comunicação total, é aceita a comunicação oral e sinalizada simultaneamente, isso fez com que a língua de sinais tivesse uma redução em seu aspecto linguístico, pois foram criados sinais para todas as palavras e classes gramaticais existentes nas línguas orais. Outra vertente educacional para surdos é a educação bilíngue, que considera e respeita a diferença existente entre surdos e ouvintes. A partir dela, o surdo tem uma cultura própria e uma língua de sinais que é considerada a primeira língua e a língua oral como segunda.

Atualmente, apesar de existirem algumas instituições que ainda mantêm um foco educacional para surdos baseado na oralidade, é importante ressaltar que o modelo proposto nas legislações, e também pela luta da comunidade surda brasileira, é pautado na abordagem bilíngue. Conforme discorreremos ao longo do trabalho, o sentido da educação bilíngue provoca um efeito diferenciado a depender da formação discursiva de quem a aplica.

Pode ser detectado que as políticas de inclusão educacional lançadas pelo Ministério da Educação pertencem a um discurso que se distancia do discurso sobre a educação desejada pelos surdos. Essa disparidade entre a concepção de ensino inclusivo e bilíngue para surdos gera efeitos de sentidos também diferenciados.

O grande movimento atual, impulsionado por legislações e Ministério da Educação, está direcionado para o ingresso dos alunos surdos em escolas de ensino regular, onde o aluno contará com a presença de um profissional tradutor/intérprete de LIBRAS e até mesmo salas de recursos frequentadas por estes no contraturno. O objetivo é proporcionar aos surdos um maior contato com a cultura ouvinte para que não fiquem segregados e o elo de comunicação é estabelecido pelo intérprete. Neste contexto, os surdos pertencem à categoria dos deficientes e, por isso, estão sob a égide da educação especial e das políticas inclusivas.

Outra linha da educação bilíngue é encontrada nos discursos da comunidade surda, que luta para a manutenção das escolas específicas e/ou a criação de classes e escolas bilíngues. Nessas classes e escolas também há a presença de duas línguas em contato, porém, a instituição adotará uma filosofia que contemple o papel da LIBRAS como primeira língua e

a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita, além do currículo escolar estar organizado para atender as necessidades do aluno surdo.

Para a comunidade surda, as políticas de educação inclusiva não vão ao encontro das suas especificidades educacionais, pois para essa formação discursiva o discurso inclusivo dialoga diretamente com a abordagem oralista ao desconsiderar a necessidade de uma instituição escolar que seja específica para estes alunos. Assim, os surdos militam para não pertencerem legalmente à educação especial, mas serem amparados pelas políticas linguísticas.

Porém, é possível ainda observar atualmente que a realidade não só do Estado do Amazonas, mas de todo o Brasil, demonstra, por meio dos Planos Estaduais de Educação, que a tendência é o fechamento de todas as escolas especializadas e a ampliação dos Atendimento Educacionais Especializados nas salas de recursos multifuncionais. Este discurso é perceptível graças ao enfraquecimento das escolas de surdos e até mesmo o fechamento de várias outras em todo o território nacional.

Ao analisar o *corpus* deste trabalho, percebemos que realizar abordagens sobre a educação de surdos se constitui em uma difícil tarefa, pois requer reflexões mais profundas, uma vez que é possível encontrar nas legislações e nas políticas públicas discursos que se relacionam tanto com a formação discursiva proposta pelo Ministério da Educação quanto pela formação discursiva da comunidade surda brasileira.

Para concluir, destacamos nossos objetivos com a realização deste trabalho. Primeiramente, desejamos evidenciar que tanto o discurso encontrado nas políticas de educação inclusiva quanto o discurso da comunidade surda ocasionaram a ruptura da supremacia da cultura hegemônica. Ainda que ajustes na educação inclusiva sejam necessários, a comunidade surda passou a ter visibilidade dentro da cultura ouvinte, pois essas políticas acarretaram a difusão da cultura e da língua dos surdos. Já a militância dos surdos, ao discordar da inclusão educacional, faz com que haja uma união dessa comunidade para serem resilientes e resistentes, no sentido de assegurar seus direitos e a preservação de sua cultura e identidade linguística. Esperamos que este trabalho provoque inquietações e reflexões sobre a educação para surdos e que seja inspiração para novas pesquisas nesta temática, visto que há muita carência e urgência destas discussões, pois os alunos surdos se encontram, na maioria dos casos, em escolas sem adaptação curricular e sem acessibilidade. E, principalmente, esperamos que os surdos tenham caminhos disponíveis para escolher qual processo educacional eles querem trilhar de acordo com as formações discursivas que os interpelaram.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ARAÚJO, Joanina Soares de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **A inclusão de alunos surdos: demarcações teóricas, curriculares e de formação docente**. 1. ed. – Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- ATAS. **Congresso de Milão de 1880**. vol. 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.
- BARRETO, Madson. BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. vol. 1. – Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2015.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 03 de agosto de 2015.
- BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escola indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Acesso em 20 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 21 de dezembro de 2016

BRITO, Rosa Mendonça de. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. 1. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI**. Mundo & Letras, José Bonifácio/SP, v. 2, p. 8-25, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfdCkAI/ana-regina-constituicao-historica>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, Editora da UFPR, Curitiba-PR, Edição Especial nº 02/2014, p. 71 – 92.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 6. n.1, p. 99 – 116, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2016.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. volume I: sinais de A a L. – 3. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. **Novo Deit – Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, vol. 1: sinais de A a H. 2º ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. **Novo Deit – Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, vol. 2: sinais de I a Z. 2º ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira** – foco no léxico. Brasília: UnB, 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

CLARET, Martinha. **Conferência nacional de educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos**. Rio de Janeiro: Revista da FENEIS, n. 40, junho – agosto de 2010, p. 3 – 4. Entrevista concedida à Regiane Lucas. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/12791016/1208760312/name/DOC008.PDF>>. Acesso em 25 de dezembro de 2016.

COSTA, Marcos Antônio; CUNHA, Angélica Furtado da; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo – Contexto, 2013.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise Discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa?. In: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares** (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19 – 60

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimpressão]. Rio de Janeiro – Tempo Brasileiro: 2010.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FRYDRYCH, Laura Amaral Kümmel. **O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sob a ótica saussuriana**. Porto Alegre, 2013. 92 p Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HADDAD, Fernando. **Entrevista** [jan/jul de 2008]. Brasília: **Revista Inclusão**. Entrevista concedida à Revista Inclusão. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em 21 de Dezembro de 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed., 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. Ed. Cortez, São Paulo – SP, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. (49 – 69)

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 87 – 103

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LÉON, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LIMA, Darcy. **História da medicina**. Editora Medsi, 2003.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: um estudo com jovens de 14 a 22 anos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 333 – 371

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2001. 101 – 142

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da Educação dos Surdos segundo Ferdinand Berthier. In: **ETD - Educação Temática Digital 7**. (2006), 2, p. 255-265. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10175/ssoar-etd-2006-2-nascimento-um_pouco_mais_da_historia.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de Maio de 2016.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: Educação, Direito e Cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez.** Curitiba – PR: IESDE Brasil S.A., 2011

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 11ª Edição, Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1997b, p. 39 – 158.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 5ª.ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 163 – 252

PERLIM, Gládis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. (73 – 82)

PLATÃO. **A República.** Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos,** vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES,

Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

ROCHA, Solange. **Memória e História: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2010.

RUSSO, Ieda Pacheco; SANTOS, Tereza. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Sonia Suelii Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 209 – 233.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Entre a surdez e a língua: outros sujeitos... novas relações: intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ed. Unijuí – Ijuí-RS 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-133

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, Karin Lilian. Histórias dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed da UFSC, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 30 de Setembro de 2016.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em 24 de dezembro de 2016.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

APÊNDICES

Corpus da pesquisa

APÊNDICE 01 – Entrevista do Ministro da Educação Fernando Haddad concedida à Revista Inclusão



Figura 11: Imagem da capa da Revista Inclusão (2008)

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>.

ENTREVISTA

Fernando Haddad
Ministro da Educação

À frente do Ministério da Educação, o ministro Fernando Haddad tem uma gestão marcada pela consistência das políticas educacionais e intenso diálogo com os diferentes setores sociais. Entre políticas importantes de sua Pasta, destacam-se o Programa Universidade para Todos – ProUni, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores da Educação – FUNDEB. Nesta entrevista, o ministro fala dos fundamentos que embasam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e das políticas públicas para a educação inclusiva.

1. Revista Inclusão: Ao abordar os enlaces conceituais que envolvem a execução do PDE, o senhor afirma a necessidade de superar a visão fragmentada da educação. Como o PDE se traduz em propostas concretas?

Fernando Haddad: A partir da concepção sistêmica de educação, o PDE ultrapassa as falsas oposições entre os níveis, etapas e modalidades educacionais e potencializa políticas que reforçam a sua interdependência. Um exemplo claro é a articulação entre a educação básica e a superior, em regime de colaboração, na UAB as universidades públicas ofertam formação para os professores, os estados e municípios mantêm os pólos presenciais e a União efetiva o fomento. Visando dar consequência às normas gerais e às diretrizes estabelecidas para a educação, o PDE torna-se estratégico para assegurar a educação infantil, a aprendizagem, a

alfabetização, a permanência, a valorização profissional, a formação docente, a gestão participativa, entre outras, que estabelecem os pilares para a inclusão educacional, em uma escola de qualidade para todos os alunos.

2. Revista Inclusão: Quais as propostas do PDE para alcançar a transversalidade da educação especial superando a lógica da fragmentação?

Fernando Haddad: É preciso reconhecer que a organização e as práticas educacionais forjaram, historicamente, uma cultura escolar excludente e que há uma dívida social a ser resgatada. Este contexto intensificou a oposição entre a educação comum e a educação especial nos sistemas de ensino, contrariando o princípio da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, as políticas públicas devem potencializar a relação entre educação especial e comum com vistas a estruturar o acesso ao ensino regular e a disponibilização dos apoios especializados para atender as necessidades educacionais especiais. O PDE define a inclusão educacional como uma de suas diretrizes e propõe políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os programas: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e o Monitoramento dos Beneficiários do BPC no Acesso à Escola.

3. Revista Inclusão: A elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial foi um esforço conjugado para a superação da exclusão educacional que refletiu em algumas divergências no seu processo. É possível alcançar um sistema educacional inclusivo?

Fernando Haddad: O debate evidenciou concepções diferenciadas acerca da educação especial, o que qualifica o processo, levando toda a sociedade a refletir sobre a perspectiva da educação inclusiva. O movimento pela inclusão repercutiu e os grupos sociais avançam e se apropriam dos conceitos que estão se consolidando. A inclusão educacional é, hoje, uma realidade balizada pela evolução dos marcos legais e declarações internacionais, onde o papel do MEC é definir uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade. Não se trata de votar uma política, mas de estabelecer um consenso em torno do que dever ser feito, do que pode ser feito e do que é direito da criança que se faça.

4. Revista Inclusão: Como o MEC está impulsionando esse processo? Há resultados que indiquem mudanças nos sistemas de ensino na perspectiva das políticas de inclusão?

Fernando Haddad: A educação especial vem ocupando cada vez mais espaço na agenda do MEC, sobretudo nos últimos anos, e o papel da Secretaria de Educação Especial junto às demais secretarias se amplia na perspectiva da inclusão. Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que temos dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui a todos. Os estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e aprendizagem que a inclusão estimula, ensina e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

5. Revista Inclusão: Frente aos avanços na pauta dos Direitos Humanos em torno dos princípios da inclusão que impulsionam a transformação da escola, ainda é possível falar em retrocesso?

Fernando Haddad: Não vejo razão para temores de retrocesso, muito pelo contrário, entendo que é um momento auspicioso da educação inclusiva e da equalização das oportunidades. É isso que está acontecendo neste momento. Nós temos que ter uma estratégia de construção de um novo paradigma na educação, ainda mais sólido, ainda mais consistente, ainda mais visível. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, recentemente aprovada pela ONU, demonstra o caráter irreversível desta proposta, que estabelece o compromisso dos países para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e adotar medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional.

6. Revista Inclusão: Os movimentos sociais de defesa da cidadania apontam a ausência de uma política de Estado para superar uma realidade de exclusão que perdurou por muito tempo. Como o senhor avalia esta questão?

Fernando Haddad: Essa realidade que está vindo à tona revela uma face da exclusão social. As famílias no passado, até por ausência do poder público, não encontraram segurança e informação necessárias para reivindicar o direito dos seus filhos à educação e aqueles que o

fizeram foram considerados ousados demais. A orientação da nova política educacional, sem dúvida, é fundamental para transformar a gestão e as práticas de ensino, porém, outros fatores que dizem respeito a uma nova cultura escolar devem ser considerados. São muito sólidas as justificativas do movimento pela inclusão, dessa perspectiva que se coloca de maneira irrefreável e vem conquistando adeptos, sobretudo às famílias que vêm reforçando essa visão e que só traz ganhos para a sociedade. A política está definida, na minha opinião o conteúdo está muito bem construído, mas, tão importante quanto o conteúdo desta política é trabalhar para que ela aconteça. Torna-se um desafio diminuir os temores que ainda possam existir nos sistemas de ensino, algumas preocupações precisam ser superadas e, de fato, a experiência das escolas vai transformar essa realidade.

7. Revista Inclusão: Quais os desdobramentos a partir da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Fernando Haddad: Essa política apresenta uma visão que está se firmando em diversos países que deram início a um processo de reorientação das suas estruturas de ensino para o acesso e sucesso de todos os alunos, consolidando princípios que estavam em pauta desde os anos 1980. No Brasil, muitos sistemas de ensino já desenvolvem sólidas experiências educacionais neste sentido e outros estabeleceram metas para promover a inclusão de todos os alunos, e a nova Política subsidia a elaboração de normativas. No âmbito do MEC, a fim de dar consequência à Política, estaremos consolidando um conjunto de ações de apoio à implementação da educação inclusiva, destacando-se a proposta de financiamento para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular. Na medida em que estas ações forem implementadas teremos constituído uma política que promove o desenvolvimento da escola para efetivar o direito de acesso e a qualidade da educação.

APÊNDICE 02 – Vídeo da atriz Marieta Severo em prol das escolas de surdos.

Figura 12: A atriz Marieta Severo endossando o movimento dos surdos em favor da educação bilíngue.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jf2LV5MoV10>

Transcrição³⁴:

“Oi, tenho uma irmã surda, chamada Lucia Severo. Eu apoio as escolas para surdos. Vamos à passeata em Brasília! Beijos para todos vocês!”

³⁴ A tradução para a Língua Portuguesa foi retirada da legenda do vídeo.

APÊNDICE 03 – Discurso do Presidente do CONADE, Moisés Bauer, em audiência com o senador Lindbergh Farias (PT/RJ)



Figura 13: Imagem do presidente do CONADE, Moisés Bauer, discursando em audiência com o senador Lindbergh Farias (PT/RJ).

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ssKXN1_O4EE

Transcrição³⁵:

Senador Lindberg Farias (PT/RJ)

... vocês vieram com tudo para Brasília ... eu não sei se vocês sabem porque vocês já estavam viajando, mas hoje pela manhã quando liguei o Bom Dia Brasil já tinha uma matéria, muito bacana a matéria do Bom Dia Brasil. Esse evento é de vocês, e vocês é importante que se diga a todos que vão estar aqui até amanhã com o processo de mobilização... isso não é só uma marcha em defesa do INES, mas pelo contrário, que discute a escola bilíngue para surdos. Esse movimento começa com o movimento de resistência e olha o que eu tô dizendo a vocês, pelo o que tá crescendo vai virar um movimento para a conquista, não só resistir, avançar na discussão da escola bilíngue para surdos. Eu queria dizer aqui uma coisa pra vocês, o que a gente tem falado em todas as reuniões, é... no dia que houver uma mobilização com força, vocês estão fazendo uma mobilização específica dos surdos, mas de todas as pessoas com deficiência a gente consegue colocar na pauta nacional, porque hoje, apesar de estarmos falando aqui de 14 milhões de pessoas, é como se o tema tivesse fora da agenda política

³⁵ Foi realizada a transcrição a partir da performance do tradutor/intérprete de Libras que está fazendo a interpretação simultânea do surdo presidente do CONAE, Moisés Bauer.

nacional. Então, vocês que estão fazendo esse movimento dos surdos, saibam de uma coisa: eu acho que aqui vocês estão levantando outros movimentos para engrossarem uma campanha de respeito às pessoas com deficiência no país.

Nós temos um limite de horário aqui, quero dizer a vocês que ninguém almoçou que sei que ninguém almoçou e está nessa manifestação. Temos que encerrar este evento até às 14h, nós vamos tentar apressar aqui com os últimos escritos e dizer que não passa das 14h. Acabar às 14h a gente libera todo mundo para o almoço, vocês vão ter mobilização depois. Mas, eu quero passar para uma pessoa muito importante que assumiu a pouco tempo a presidência do CONADE – Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência, que é o doutor Moisés Bauer que tem essa pulsão em relação a todo esse debate da educação inclusiva aqui, mas uma pessoa que está fazendo o papel de tentar aglutinar todos os movimentos das pessoas com deficiência. Creio que vai ter um momento, espero que ainda esse ano, que vai ter uma marcha unificada aqui em Brasília, de todo mundo para colocarmos na pauta nacional. Quero passar com grande prazer para o doutor Moisés Bauer, presidente do CONADE – Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência.

Presidente do CONADE Moisés Bauer

...Brasil, estava acima de nós um surdo chamado Roger, esse é o sinal dele... me avisou da CONAE, o que parece? É como se viesse um passarinho para nos avisarmos, o Roger nos avisou que havia o CONAE e eu não sabia, não conhecia e tínhamos apenas 24h para nos escrevermos e nós corremos. A Ana Paula correu, a Cacau correu, o Neivaldo também, do Paraná, de Fortaleza, e nos inscrevemos. Se perdêssemos essas 24h de inscrição, nenhum de nós estaríamos lá, estaríamos mortos por 10 anos, teríamos perdido. Sorte que conseguimos nos inscrevermos, fomos lá lutar, pular estes obstáculos e lutar. Na etapa estadual do Rio Grande do Sul nós conseguimos vivenciar isso, ok. Quando chegamos em Brasília, a grande maioria disse que a inclusão é a melhor coisa para a troca, rupturas das diferenças. E eu fiquei pensando, peraí, aqui tem 4 mil ouvintes, 6 surdos, alguns intérpretes frente a 4 mil ouvintes vindo contra nós: “Não, é melhor a gente incluir vocês”, a inclusão é o que? A liberdade? Direito do surdo de escolha? Nós podemos ter o direito de escolher uma escola de surdos? “Não, isso não é inclusão, inclusão é uma determinada quantidade de surdos que vão para dentro de uma escola, estão incluídos lá” e nós surdos estaríamos lá na escola unidos? “Não, não, no máximo 2 ou 3 alunos por turma, então fica 3 em uma turma, 3 na outra, os outros deficientes aqui juntos, porque tem um limite, né, de tantas pessoas por turma” Ah, peraí! É

isso a inclusão? E a igualdade? Vocês querem deixar um surdo aqui, outro ali longe de seus pares? Que discussão é essa?

E os 4 mil ouvintes retiraram as propostas. Onde estão? Onde estão as nossas propostas? Nós mostramos ao MEC lá na CONAE e as propostas de 3 Estados foram reprovadas “Por favor, olhem nossas propostas, são importantes!” Mas não aceitaram. Naquele momento das votações das propostas, trabalhamos, derramamos muito suor, não só eu, mas todos que ali estavam, buscando informar e discutir as propostas, mas o que foi aprovada foi a inclusão. Quer dizer que a criança até os 6 anos pode ter uma escola específica? Não. Até o 5º ano? Não. Uma creche específica então? Não. Desde bebê, o surdo deve ir para a inclusão, jogado lá para dentro como se fosse uma criança como as outras. Isso é muito triste.

Aí depois, o nosso grupo de delegados conseguiu buscar assinaturas para uma moção. Criamos uma moção, assinamos, ela foi aprovada. Em abril, dia primeiro de abril, o sistema de informática mostrou a todos o quê? Que nós somos palhaços. Dia primeiro de abril foi o dia de mostrar que somos palhaços, onde está a moção no sistema? Foi aprovada, mas onde está a moção? Eu trouxe a cópia do documento final para mostrar a vocês. Então quando deram os resultados fui olhar, pensei “oba, está aqui, conseguimos a moção”, mas procuramos e nada! Nada sobre bilinguismo, nada sobre a escola bilíngue...

APÊNDICE O 04 – Debate de pesquisadores surdos sobre a educação de surdos no Brasil (Parte 01)



Imagem 2: Foto do professor surdo Cláudio Mourão discutindo sobre suas reflexões em relação à educação inclusiva.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7ph1822TA8g>.

Transcrição³⁶:

Nelson Pimenta (mestrando surdo)

Olá, tudo bem? Agora teremos uma discussão importante com surdos mestres e doutores. Esses profissionais estão preocupados com as políticas inclusivas do MEC e lutam pela escola de surdos. Vejam a opinião de cada um e depois podem tirar suas dúvidas mandando perguntas e também compartilhar experiências para ajudar a desenvolver a educação de surdos em todo o Brasil. Conheça cada um deles.

³⁶ Foi realizada a tradução consecutiva para a Língua Portuguesa pelo autor da pesquisa.

Ana Regina (doutora surda)

“Penso que o INES precisa mudar suas regras para dar mais credibilidade à LIBRAS lá dentro. Os professores poderiam se empenhar mais na LIBRAS através de grupos de estudos sobre LIBRAS, cultura, identidade. Há muito tempo já existem muitos materiais fornecidos pelo Sul. Os professores do INES precisam ler mais, estudar mesmo a língua de sinais, discutir os problemas educacionais, viver a LIBRAS 24 horas para estar junto à comunidade surda. Se os professores ouvintes querem trabalhar com surdos, precisam aprender a LIBRAS, pois é a língua deles. O INES foi fundado para auxiliar o desenvolvimento dos surdos desde o ensino fundamental até o ensino superior. Agradeço muito ao INES por ter me ensinado LIBRAS, sou o que sou hoje por causa do INES, por isso penso que os profissionais devem atuar na perspectiva de dar credibilidade e força ao sujeito surdo.”

Claudio Mourão (mestre surdo)

“Concordo com a Ana Regina. Quero dizer que a inclusão não é ruim, ela é muito importante, mas há caminhos diferentes. Inclusão Social é importantíssima, por exemplo, legenda nos filmes, esporte de surdos juntamente com os ouvintes, isso traz liberdade, felicidade, também o lazer, viagens. Outro caminho da inclusão educacional, se é boa ou ruim? Esse processo me causa muita preocupação. Se a criança é alfabetizada em LIBRAS, conclui seu processo educacional em LIBRAS, estará preparada para a inclusão educacional no ensino superior. Se a criança surda for para a escola de ouvintes, como será essa formação educacional? Isso me deixa realmente preocupado. Nós precisamos estudar sobre isso, como a Ana Regina explicou há muitas literaturas sobre essa temática...”

Flaviane Reis (mestra surda)

“É verdade. Complementando a fala do Claudio Mourão, quero dizer sobre a formação dos surdos nas escolas específicas e na inclusão. A minha pesquisa de mestrado buscava averiguar a importância do professor surdo na construção subjetiva da cultura, língua, e como esse profissional se constitui como modelo para os alunos surdos. A minha preocupação em relação à inclusão é como essa criança surda, que começa o seu processo de escolarização de 3 a 7 anos de idade, se constrói subjetivamente e linguisticamente de acordo com a cultura surda. Se querem colocar as crianças na inclusão, ok, mas quem é o profissional responsável

por oferecer cultura, identidade, linguagem? Essa é a minha maior preocupação. O que tenho certeza é que o professor surdo é o profissional ideal para ajudar no desenvolvimento destes alunos surdos e da LIBRAS.”

Shirley Vilhalva (mestra surda)

“É muito importante discutirmos sobre as políticas linguísticas. Aqui no Brasil é uma discussão ainda em andamento sobre os surdos brasileiros, também os indígenas surdos. A Flaviana falou sobre cultura, identidade, quero falar sobre política, mas não só no sentido político, mas de políticas linguísticas. Acho importante começarmos a avançar nessas discussões, já temos muitos professores formados em Letras/LIBRAS, o que facilita o avanço no ensino de LIBRAS. Mas não só os surdos urbanos, por favor, vamos pensar também nos indígenas surdos.”

Patrícia Rezende (doutora surda)

“Então, a maneira que se apresentam as políticas no Brasil me deixam preocupada. As políticas educacionais no Brasil estão de acordo com a Declaração de Salamanca, que fala sobre a inclusão. Mas há outros documentos da ONU, UNESCO, que não falam sobre o fechamento das escolas de surdos, mas sim que é necessário apoiá-las. A preocupação também é nas cidades do interior que não há escolas para surdos, aí sim, nesse caso pode criar classes para surdos. Mas se tiver uma quantidade irrisória de surdos, esse é o caso destes alunos frequentarem o AEE, o qual funciona como uma sala de recurso para os alunos que estão na inclusão no contraturno. Mas e no Rio de Janeiro? O INES precisa passar por isso? O INES que tem uma trajetória marcada pela utilização da LIBRAS, cultura, conhecimento... é preciso que os alunos abandonem e vão para a inclusão se dividir em uma exaustiva rotina de frequentar dois turnos de aula por causa do AEE? Os ouvintes precisam fazer o mesmo? Não, só os surdos. Os surdos precisam de uma educação que esteja em acordo com sua cultura, sua língua que vai ajudá-los em seu desenvolvimento. Ele não precisa de frequentar o AEE.”

APÊNDICE 05 – Debate de pesquisadores surdos sobre a educação de surdos no Brasil (Parte 02)



Imagem 3: foto da pesquisadora Gladis Perlin se posicionando em relação às políticas inclusivas.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=HVoQ_ZTLOgc

Transcrição³⁷:

Gladis Perlin (doutora surda)

“Eu acho que a inclusão social é boa, mas os surdos já possuem essa convivência diária com ouvintes. Por outro lado, os surdos precisam ter o contato com outros surdos. O contato é muito importante para que a cultura surda seja adquirida, não pode tirar isso dos surdos. Isso é um direito dos surdos, também facilita a aprendizagem visual, fato que não existe na escola de ouvintes. Então, LIBRAS é uma comunicação visual-espacial e dentro de uma escola de surdos é muito importante, pois há uma aquisição de uma cultura necessária para a constituição do ser surdo, por isso a valorização dos profissionais surdos. Assim como eu não posso viver só, é importante que me relacione com outros surdos, é importante que a escola também possibilite esse contato aos alunos surdos.”

³⁷ Foi realizada a tradução consecutiva para a Língua Portuguesa pelo autor da pesquisa.

Fabiano Rosa (mestrando surdo)

“É verdade tudo o que vem sendo falado aqui. Me vem um sentimento de preocupação muito grande, na minha pesquisa com literatura surda, quero incentivá-los a fazer uso de contação de histórias em LIBRAS para as criancinhas surdas para que eles tenham referenciais, pois a família ouvinte e a sociedade em geral não faz isso para elas e, quando elas chegam na escola não sabem nada, há um atraso escolar. Por isso que quero, através da literatura surda, utilizar a contação de histórias para contribuir na construção identitária e valorização da LIBRAS para que esse surdo tenha um sentimento positivo em relação a sua condição e não se sinta inferior e incapaz. Como a inclusão vai acontecer dessa forma? O mais importante, para além da discussão entre escolas de surdos e escolas inclusivas, é o sentimento de pertencimento, constituição do ser surdo, por isso creio que a literatura surda, a contação de histórias contribuem de maneira expressiva para isso. O que me deixa preocupado na inclusão é que não podemos deixar que ocorra o desaparecimento da cultura e da língua de sinais, o surdo precisa aceitar que a LIBRAS é a sua língua. Isso é muito importante.”

Karin Strobel (doutora surda)

“Muito importante a fala de cada um sobre cultura, identidade para demonstrar e fazer vocês refletirem que há surdos mestres, doutores, emitindo opiniões e o povo também pode colaborar se unindo, isso é muito importante. Também a FENEIS, as escolas em todo o país, o INES e qualquer comunidade surda é importante estarem unidos, porque é preciso fazermos um movimento, não como forma de provocação, mas um movimento que contribua para o desenvolvimento e o futuro das crianças surdas, pois cultura, identidade, LIBRAS é importante para isso...”

APÊNDICE 06 – Discurso da representante da FENEIS, dra. Patrícia Luíza Ferreira Rezende, na subcomissão de assuntos sociais das pessoas com deficiência



Imagem 4: Print/foto da doutora Patrícia Luíza Ferreira Rezende discursando na subcomissão de assuntos sociais das pessoas com deficiência.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EdgvBjMG8js>.

Transcrição³⁸:

Senador Lindbergh Farias (PT/RJ)

Eu agradeço aqui a participação do deputado Eduardo Barbosa, quero dizer que volto a repetir por que vou passar a palavra à representante da FENEIS, mas antes de passar a palavra para a representante da FENEIS, é uma alegria ver a força desse movimento de vocês. E quando vocês voltarem aos Estados de vocês, têm que dizer uma coisa: vocês conseguiram parar Brasília, ser recebidos pelo Ministério, entrar pela porta principal do Senado Federal, vir pra cá. Eu queria só dizer que essa casa, que é a casa do povo, tem que estar acostumada, e é importante ter manifestações e participações em audiências públicas como essas. Quero passar à representante da FENEIS, mas quero dizer que senadores e deputados podem a qualquer momento intervir e fazer perguntas, mas é com muita honra que nós passamos a essa entidade que demonstra a sua força, a Patrícia Luíza Ferreira Rezende, diretora de políticas

³⁸ A transcrição do vídeo foi realizada a partir da interpretação simultânea para a Língua Portuguesa do tradutor/intérprete de Libras que se encontra no vídeo.

educacionais da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, doutora Patrícia.

Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS Dra. Patrícia Luíza Ferreira Rezende

Gostaria de agradecer a mesa que nos permitiu estar presentes aqui, mostrar o nosso movimento surdo, também da FENEIS, das APDAS, da Pestalozzi. Agradecer também todos os parlamentares que estão aqui, pessoas do CONADE, todas as pessoas que estão aqui, representantes e pessoas com deficiência também. Gostaríamos de dizer o porquê nós viemos aqui. Nós viemos aqui muito rapidamente porque ano passado houve um fato na CONAE – Confederação Nacional de Educação – em que foram retiradas todas as propostas que os surdos colocaram, sugeriram. E foram ao INES, disseram que o INES ia fechar e nós nos assustamos muito com aquilo, programamos esse movimento aqui em Brasília, porque nós nem sabíamos, imaginávamos que esse movimento era apenas dos surdos porque foi marcado pelos surdos e nós recebemos o apoio então das APAES, esse movimento cresceu e se fortaleceu, isso é muito importante, nós estamos aqui hoje.

Então, todo esse movimento tem como uma grande importância para cada um, todos que estão representados aqui, pessoas de vários estados, várias cidades que estão presentes aqui, que vieram, significa o quê? Significa que nós precisamos mostrar para o governo, mostrar para o Ministério da Educação o que nós surdos queremos. Porque nós já apresentamos várias vezes isso de forma clara, já mostramos, isso está na nossa camiseta, nós queremos escola bilíngue para surdos, que essa escola bilíngue seja respeitada.

Então, porque fechar o INES, um colégio de 153 anos, a primeira escola para surdos no país, significa o quê? Significa história para todos nós surdos, é a nossa história, e nós sentimos que essa é a nossa escola, porque há muito tempo o INES foi aberto e quantos surdos de todo o Brasil já estudaram no INES e do INES voltaram para os seus Estados, a partir daquela educação que tiveram no INES também pulverizaram toda essa história, isso é cultura também, faz parte da nossa história, da nossa cultura e nós ficamos muito tristes, todo o povo surdo, todas as pessoas que estavam no MEC, inclusive a secretária Martinha Claret que disse que os surdos não têm cultura, ela disse isso! Que nós não temos uma cultura surda! Então, isso foi dito que a língua de sinais é um nada, representa um nada. Desmereceu, disse que não existe cultura surda, isso nos deixou muito angustiados porque falta respeito ao povo surdo, aos direitos humanos que nós temos. E também, o que foi dito? Foi dito que nós deveríamos, a Convenção das Pessoas com Deficiência, disse que nós temos o quê? Direitos

Humanos, a diversidade humana, que cada pessoa tem o seu jeito de ser, isso foi tirado, foi apagado por causa dessa pessoa. Tudo bem, a gente podia deixar a fala dessa pessoa e dizer que não existe cultura surda, mas ela é representante do MEC, isso teve muito valor, isso significou quanto para a educação surda no país? A educação de surdos no Brasil é regulada pelo MEC e uma pessoa do MEC disse isso, então foi algo muito sério e nós ficamos muito surpresos, parecido muito esse episódio com o Congresso de Milão que ocorreu em 1880, onde houve a proibição da língua de sinais na educação. Agora vai haver novamente a proibição da cultura surda e da língua de sinais por meio da imposição da inclusão?

Então, essa pessoa não é surda, quem disse isso não foi um surdo. É uma pessoa cega, tudo bem, mas ela não sente o que nós surdos sentimos, nós temos uma história, nós temos uma cultura, nós temos nossa luta, nós temos tudo isso contextualizado, tudo isso somando-se ao dia a dia, nós temos símbolos, como nós fizemos caricaturas, charges que foram feitas reportando o que foi feito pelo MEC em comparação com o que houve no Congresso de Milão porque se desejou que os surdos, então, que os surdos fossem todos excluídos naquele momento. E o MEC disse hoje que o INES não vai fechar, mas nós estamos lutando porque nós sentimos muito isso e nós vamos lutar até que se acalme isso, até que o INES realmente se mantenha e não haja mais ameaça, bem como todas as escolas de surdos que foram ameaçadas e estavam para fechar ou não, até que elas se mantenham abertas em definitivo, nós vamos lutar pelo bilinguismo realmente e se mantenham abertas e que se abram as que foram fechadas, porque nós surdos estamos interessados em uma educação bilíngue de verdade. A inclusão, ok, mas que essa inclusão seja social, porque dentro nós vemos uma evolução de que a educação bilíngue pode possibilitar uma inclusão social muito melhor.

Nós não queremos uma segregação, de forma alguma, os surdos não querem uma segregação, nós somos pessoas diferentes, nós temos uma história diferente, uma educação diferente, uma língua diferente. Nós temos o nosso direito humano, o nosso direito linguístico. Nós queremos a escola de surdos, SIM! Nós precisamos lutar por isso e mostrar isso, nós queremos isso!

Aqui está um documento muito importante, nós corremos muito para chegar aqui, nós estávamos numa reunião dentro do Ministério da Educação com o ministro Fernando Hadadd, e por isso nós nos atrasamos, enviamos pra ele propostas, entregamos na mão dele, conversamos bastante e ele assinou o recebimento dessa proposta que vocês estão vendo aqui e eu pedi também ao ministro que, por gentileza, aceitasse a criação de uma comissão dentro do MEC, juntamente com participantes pesquisadores que trabalham junto com a Federação Nacional de Surdos, pesquisadores que pesquisam essa área de surdez, que fazem pesquisas

realmente com o objetivo de pesquisar porque as pesquisas estão avançando e nós precisamos trazer isso para a prática.

Só um minutinho, vou solicitar as pessoas que estão atrapalhando a visualização da intérprete, por gentileza! Desculpe, porque a língua é visual e precisa ser vista para ser traduzida. Então, isso foi combinado que será feita uma reunião para a criação de uma comissão lá pelo MEC. Gostaria de agradecer o apoio de todos os senadores e dessa casa.

APÊNDICE 07 – Vídeo da campanha publicitária do Governo Federal em prol da inclusão das pessoas com deficiência



Figura 14: Campanha do Governo Federal em prol da inclusão das pessoas com deficiência.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tsfaaHrw0Wc>

Transcrição:

Eu não sou diferente de ninguém

Quase todo mundo faz assim

Eu me viro bem melhor

Quando tá mais pra bom que pra ruim

Não quero causar impacto

Nem tampouco sensação

O que eu digo é muito exato

É o que cabe na canção

[...]

Eu não sei viver triste e sozinho

É a minha condição...

[fala] Iguais na diferença, campanha pela inclusão das pessoas com deficiência.

APÊNDICE 08 – Reportagem da Revista da FENEIS sobre a rejeição das propostas da comunidade surda de ensino bilíngue na Conferência Nacional de Educação



Imagem 5: figura da capa da Revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)
Fonte: <http://xa.yimg.com/kq/groups/12791016/1208760312/name/DOC008.PDF>

Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos

Por Regiane Lucas

A primeira Conferência Nacional de Educação (Conae) levou a Brasília cerca de três mil pessoas de todos os estados e uma pluralidade de opiniões sobre qual a melhor educação para o povo brasileiro. Juntamente com o poder público, delegados e observadores buscaram definir propostas que pudessem servir de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vai reger o sistema de ensino pelos próximos dez anos. Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas.

Realizada entre os dias 28 de março e primeiro de abril deste ano, a conferência é fruto da reunião de propostas discutidas e aprovadas em etapas estaduais e municipais, onde delegados os foram eleitos. Aquelas relacionadas à educação dos surdos tiveram origem principalmente na conferência da cidade de São Paulo e foram alvo de ampla discussão, que polarizou, de um lado, adeptos da escola inclusiva e de outro defensores da escola de surdos. Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos (*ver box*).

Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis

“Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor.

No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONG’s conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo”, explica Neivaldo.

Segundo a diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret Dutra, não houve acordos e lobbies. Todas as opiniões receberam atenção e foram levadas para a discussão, tanto que muitas dessas propostas dos surdos foram acatadas. “A conferência é um espaço democrático e o resultado foi fruto do debate. A maioria da plenária reconheceu que há um princípio da educação inclusiva a ser seguido e que votar pela escola de surdos é ir contra esse princípio. Além disso, não há ONG ligada ao ministério. Muitos delegados são ligados a entidades e movimentos, mas todo o contingente fez parte do debate. Ao MEC coube apresentar argumentos em defesa das orientações do governo e das políticas educacionais vigentes”, rebate a diretora.

Ao final da plenária os 12 representantes da comunidade surda apresentaram uma moção de defesa das escolas de surdos. O documento tem o objetivo de registrar e formalizar aquelas demandas rejeitadas pela plenária. O texto final da moção defende a continuidade das escolas de surdos, da educação infantil até as séries finais da educação básica. Nos casos onde não houver escolas de surdos, defende-se que haja o atendimento dos alunos em classes de surdos e, no último caso, em cidades onde o número de surdos é pequeno, que existam espaços de compartilhamento da língua de sinais e de demais aspectos culturais. A moção defende também a formação específica de professores de surdos com conteúdos como aspectos linguísticos, históricos e culturais da comunidade surda. Por fim, busca garantir o ingresso de surdocegos e surdos com outras deficiências associadas nas escolas ou classes de surdos e a presença de professor assistente, de instrutor mediador e de guia-intérprete, de acordo com a necessidade do aluno.

Para o delegado Neivaldo Zovico: “a conferência deveria ser um espaço democrático, mas infelizmente foi uma ditadura. Não conseguimos fazer valer nosso direito por causa da manipulação dos dirigentes que não conhecem a nossa cultura, a língua de sinais e a identidade surda do Brasil e do mundo”.

Escola de surdos x escola inclusiva

Dois projetos diferentes de educação para os surdos estavam em discussão na Conae: a escola regular com garantia de acesso e permanência para surdos, chamada escola inclusiva, e a escola de surdos, com educação bilíngue e metodologias próprias de ensino.

Segundo a professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Ronice Quadros, a melhor escola para educar os surdos é aquela que propicia um ambiente linguístico em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa compartilham espaços e onde os conteúdos sejam acessíveis visualmente. “Uma boa escola para surdos é aquela em que a LIBRAS vai ser a língua de instrução dos conhecimentos escolares e a Língua Portuguesa vai ser ensinada como segunda língua. É aquela em que as pessoas sejam bilíngues e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre surdos para estes vivenciarem sua cultura. Essa escola que descrevo pode ser uma escola bilíngue de surdos e pode ser uma escola bilíngue pública. Vai depender de se criar um espaço que faça uma educação bilíngue”, defende a professora. De acordo com a diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret, o Ministério não concorda com o princípio de que a educação bilíngue é favorecida no espaço segregado. “Ao contrário, a pluralidade humana precisa estar na escola e esta precisa, cada dia mais, ter diferentes ferramentas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver a educação plural”.

Perguntada sobre a importância das escolas de surdos para a valorização da cultura e da identidade surdas, a diretora respondeu que “do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana”.

Segundo a professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e palestrante no Conae, Rosângela Gavioli, há campos de tensão e disputa entre os dois modelos, porém ambos ainda precisam ser amplamente debatidos pela sociedade brasileira. A

professora acredita serem incipientes os estudos que avaliam ambas as formas de atendimento ao surdo e que indiquem, com segurança, os prós e contras de cada uma.

Além disso, ela aponta alguns problemas nas duas propostas: “por um lado, em muitos casos não está disponibilizado o atendimento educacional especializado que permita a esses alunos o acesso ao ensino de LIBRAS e em LIBRAS, ao português como segunda língua e ao intérprete. Por outro lado, não é verdade que todas as escolas que atendem exclusivamente os surdos, ainda denominadas em muitos locais como escolas especiais, sejam bilíngues”, explica a professora, que também representou as entidades acadêmicas da conferência.

Resumo das propostas aprovadas

- 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-intérprete de LIBRAS e de guia intérprete para surdos e cegos e garantir a presença desses profissionais nas escolas e instituições de ensino superior;
- Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos educadores surdos e demais lideranças da comunidade surda.

Resumo das propostas rejeitadas

- Garantir às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino, garantindo o acesso à educação bilíngüe;
- Garantir e ampliar o atendimento de serviços de intervenção precoce em crianças de até três anos;
- Garantir o contato dos alunos surdos com professores surdos, oportunizando sua identificação linguística e cultural;
- Consolidar o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores, incluindo temáticas como artes, literatura, gramática da língua de sinais e história dos movimentos surdos. Incluir esses temas também nos currículos das escolas de surdos e nas escolas com alunos surdos incluídos;
- Incentivar e apoiar financeiramente a criação do curso de graduação em Pedagogia Bilíngüe;
- Inserir prova de proficiência em LIBRAS nos concursos e em outros processos seletivos para professores que atuarão com alunos surdos.

APÊNDICE 09 – Reportagem do Jornal *O Globo* sobre a possibilidade dos cegos e surdos perderem as escolas especializadas.



Imagem 6: figura da manchete da reportagem do jornal *O Globo* sobre os impactos das políticas inclusivas para cegos e surdos.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidade-de-perder-escolas-especiais-2804151>

POR DUÍLO VICTOR
30/03/2011

RIO - A comunidade de deficientes auditivos e visuais no Rio se articula contra a possibilidade de encerramento, até o fim do ano, das aulas de ensino básico para crianças e jovens em duas instituições federais: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em Laranjeiras, e o Instituto Benjamin Constant, na Urca. Só no Colégio de Aplicação do Ines, há cerca de 500 alunos, desde o maternal até o 3º ano do ensino médio. Além disso, nos dois últimos anos, com a prática adquirida no local, 80 professores se formaram no instituto em pedagogia com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já no Benjamin Constant - fundado há 156 anos, dois antes que o Ines -, cerca de 300 alunos estão matriculados do 1º ao 9º anos do ensino fundamental.

Na internet, há vídeos, manifestos e abaixo-assinados contra o fim do ensino básico nas duas instituições. De acordo com a diretora-geral do Ines, Solange Rocha, a diretora de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação, Martinha Claret, veio ao Rio há 12 dias para informar que as atividades do Colégio de Aplicação vão acabar até o fim do ano. A intenção é matricular os alunos portadores de necessidades especiais nas redes estadual e municipal convencionais.

A diretora Martinha foi bem categórica (quanto ao fechamento do Colégio de Aplicação). Mas não estamos em embate com o MEC, e sim em período de negociação. E estamos otimistas. Queremos esclarecer que, para a política de inclusão, o Colégio de Aplicação é fundamental, pois é nele que são formados os professores e elaborado o material pedagógico especializado que vão orientar o ensino em todo o país - diz Solange, que, em

maio, levará um parecer oficial ao MEC, com propostas para não fechar o Colégio de Aplicação do Ines. **Diretora: sistema está despreparado**

No ano passado, em reportagem publicada na revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), há uma declaração atribuída a Martinha em que ela explica ser a favor de uma política de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede convencional. Diz também que colégios como o de Aplicação do Ines são segregacionistas: "As pessoas não podem ser agrupadas em escolas para surdos porque são surdas". A diretora do Ines, por sua vez, argumenta que não há contradição entre a política de inclusão e a existência do Colégio de Aplicação.

Não somos contra a política de inclusão. Mas o sistema de ensino no país se mostra despreparado para lidar inclusive com os (alunos) ouvintes - diz Solange.

O Ministério da Educação negou ao GLOBO haver uma ação oficial em relação ao Ines ou ao Instituto Benjamin Constant. Disse ainda que, enquanto não houver "algum plano sólido para a reformulação (da educação especial), não há informações para passar".

A diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), Patrícia Luiza Rezende, coordenadora do ensino de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina, é contra o fechamento do Colégio de Aplicação do Ines. "O discurso do MEC acusa as escolas de surdos de serem segregacionistas", disse a professora, que é surda, em e-mail ao GLOBO. "Isso é uma falácia. A maioria dos pesquisadores da área defende que reunir surdos numa mesma escola ou sala de aula não significa separá-los do mundo ou torná-los mais dependentes. Ao contrário, os ambientes que favorecem a vivência de uma língua de maneira espontânea fazem com que os sujeitos se tornem mais autônomos", concluiu.

O futuro do Instituto Benjamin Constant e do Ines será tema de uma audiência pública amanhã, às 14h, na Assembleia Legislativa do Rio (Alerj). O presidente da Comissão de Portadores de Deficiência Física, Márcio Pacheco (PSC), é a favor da política de inclusão, mas contra o fechamento das escolas:

Sou a favor da inclusão híbrida, de apoio às escolas municipais e ao funcionamento das unidades especializadas, pois estas são formadoras de professores que poderão atuar depois na rede convencional.

A Secretaria municipal de Educação informou, por meio de nota, que não foi contactada sobre um eventual fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos e do Instituto Benjamin Constant. O órgão disse ainda que conta com 9.923 alunos portadores de necessidades especiais, sendo 4.508 incluídos em classes regulares. De acordo com a política

da secretaria, estudantes com deficiências são incluídos em salas regulares se este for o desejo dos pais. Caso contrário, são encaminhados a salas ou escolas especiais.

Nesta quarta-feira, o prefeito Eduardo Paes se manifestou, pelo Twitter, contra a possibilidade de encerramento das aulas no Instituto Benjamin Constant, na Urca. "Não é possível que alguém esteja pensando em fechar o Instituto Benjamin Constant!", escreveu ele.

APÊNDICE 10 – Discussão do professor Nelson Pimenta sobre a inclusão educacional para surdos



Figura 15: Imagem do vídeo divulgado pelo professor surdo Nelson Pimenta
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KAEtUWiHZSY>

Transcrição³⁹:

Olá, essas discussões são muito importantes, mas cadê a Libras? O problema é que vocês excluíram os surdos que não conseguem ler, fazem textos enormes em que é excluído o poder da língua de sinais. O que se coloca nas discussões é ótimo, mas vamos colocar isso em língua de sinais para que possamos trazer os surdos para esse espaço e ele cresça também. Por gentileza, vamos colocar em Libras para que aumente o conhecimento dos surdos e evite possíveis equívocos na leitura de um texto em segunda língua. A língua visual é capaz de expressar essas informações perfeitamente, vamos dar oportunidade de acesso ao conhecimento aos surdos também.

Bem, mudando de assunto, estão falando que não vão fechar as escolas de surdos, elas vão acabar, sim, é claro! Tenho visto nos últimos anos, com base em minhas experiências, as escolas estão providas apenas com língua oral e uma “pontinha” de língua de sinais apenas, de maneira muito simplificada. Muita língua oral e pouca língua de sinais, isso é inclusão? Então, aí está o problema. Como se tudo fosse acontecer em um passe de mágica e eles fossem compreender tudo. Não é assim! Isso vai ser o fim, o sumiço da cultura. O MEC não conhece sobre identidade e cultura surda, sobre a língua desse povo. A inclusão é uma forma

³⁹ Tradução consecutiva realizada pelo autor da pesquisa.

de controle e abandono dos surdos à própria sorte. No trabalho, a inclusão com ouvintes é satisfatória, mas tudo é de acordo com a comunicação oral, então eles conseguem se desenvolver bem, porém, quando vem o surdo não há informações, há um distanciamento dele. Na faculdade, os professores preparam suas aulas para ouvintes e quando se formam os alunos surdos não adquirem muitos conhecimentos. Se os ouvintes querem entrar na escola para dar aulas para ouvintes, tudo bem, mas se for para surdos que aprendam fluentemente a língua de sinais para que o surdo possa visualizar e acompanhar todo o raciocínio na sua língua. Se a inclusão social for bilíngue, onde língua de sinais e língua oral caminham juntas é satisfatório, mas pelo o que vemos a inclusão vai acarretar uma sobreposição da língua portuguesa e opressão da língua de sinais. Se quiserem continuar a discussão comigo, que seja em Libras, ok? Torço para que essas reflexões façam a gente acordar.

APÊNDICE 11 – Debate do professor Nelson Pimenta sobre o fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Figura 16: Depoimento de Nelson Pimenta sobre o fechamento do INES.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=y16cfWmUrtU>

Transcrição⁴⁰:

Absurdo! ABSURDO! A-B-S-U-R-D-O! Absurdo de verdade. O quê? O INES fechar!? Calma aí! Não dá pra engolir isso. Não dá. Não, por favor! Por favor, eu imploro. Peço pelo que há de mais sagrado. Parem tudo! Acordem! Divulguem. Fechar o INES, NÃO! Eu quero que vocês surdos pensem bem. Olhem só isso, defendem os surdos! Os surdos vão perder a convivência em língua de sinais, a cultura, a identidade. Perder isso pra sermos oprimidos numa inclusão de ouvintes? NÃO! Abram os olhos! Por favor! Eu peço a vocês: Não vamos deixar essa brutalidade acontecer. Os surdos vão perder a sua cultura. Estou chorando por dentro, meu coração dói. Por favor! Surdos, vamos discutir sobre isso. O MEC não pode mudar o INES. O INES é assim! Não podemos aceitar isso de braços cruzados. Levantem! Lutem! Conto com vocês e fiquem atentos.

⁴⁰ A tradução deste vídeo se encontra no artigo de Campello; Rezende (2014, p. 75)

APÊNDICE 12 – Discurso da professora Shirley Vilhalva sobre escolas bilíngues para surdos



Imagem 7: Fala da pesquisadora e professora surda Shirley Vilhalva sobre escolas bilíngues para surdos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=28viBbVapp4>

Transcrição⁴¹:

Olá, eu me chamo Shirley Vilhalva, este é o meu sinal... E eu quero falar para vocês sobre Inclusão e escola bilíngue e suas organizações linguísticas. Eu vejo que a inclusão e as escolas bilíngues possuem políticas diferentes. As políticas inclusivas concebem que todos devem participar do mesmo espaço. Nós, Comunidade Surda, concebemos o bilinguismo, isso significa que é um espaço onde tem a utilização frequente da língua de sinais, ou seja, uma classe específica para surdos ou uma escola de surdos. Isso não é exclusão, é valorizar o espaço linguístico. As políticas educacionais precisam compreender as políticas linguísticas. Se as políticas linguísticas avançarem, as crianças surdas também avançarão. O Brasil está iniciando a discussão das políticas linguísticas, por isso é importante que nós estudemos teóricos como Calvet para entendermos as organizações das línguas oralizadas e também sinalizadas. É necessário pesquisarmos para mostrarmos à sociedade a inclusão e o bilinguismo dentro da política linguística. Obrigada!

⁴¹ A tradução consecutiva de Libras para a Língua Portuguesa foi realizada pelo próprio autor do trabalho.

APÊNDICE 13 – Entrevista do professor Fernando Capovilla concedida ao Jornal *Estadão*.



Imagem 8: Manchete do jornal Estadão sobre a entrevista com o professor da Universidade de São Paulo Fernando Capovilla.

Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-surdo-deve-ser-educado-no-idioma-materno-e-por-meio-dele-imp-,737415>

Responsável pelo maior estudo já feito no mundo sobre o desenvolvimento de cognição e linguagem de estudantes surdos, com 9.200 avaliados, Fernando Capovilla é enfático: "Não se rouba a língua de uma criança."

O levantamento faz parte do Programa Nacional de Avaliação do Surdo (Pandes), em curso desde 1995.

Recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Confira a entrevista abaixo.

Quem foi avaliado?

Avaliamos surdos e deficientes auditivos, estudantes em escolas especiais bilíngues e em escolas comuns sob inclusão. Alunos surdos são aqueles cuja língua materna é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e adquirem o português como segunda língua. Deficientes auditivos são aqueles cuja língua materna é o português.

Qual foi a metodologia?

Os alunos surdos foram avaliados numa bateria de mais de 25 instrumentos psicométricos e neuropsicológicos, durante cerca de 20 horas. Avaliamos funções e competências como leitura alfabética e orofacial de palavras em português, compreensão de leitura de textos, qualidade ortográfica da escrita, compreensão de sinais da Libras, etc. Além disso, também adaptamos provas nacionais de habilidades, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

Quais os resultados?

Descobrimos que as crianças surdas se tornam capazes de fazer leitura orofacial apenas à medida em que se tornam capazes de fazer leitura alfabética. Também adquirem capacidade de fazer leitura alfabética e de compreender textos mais cedo e melhor em escolas especiais bilíngues do que em escolas comuns. A proficiência em Libras aumenta a proficiência em português (leitura e escrita alfabéticas) que, por sua vez, aumenta a probabilidade de desenvolvimento da habilidade de leitura orofacial. Crianças surdas privadas de ensino-aprendizagem em Libras na educação infantil e no ensino fundamental aprendem a ler e escrever mais tardiamente e menos proficientemente, e têm mais dificuldade em fazer leitura orofacial.

Logo, como deve ser a educação do surdo?

A educação do surdo deve se dar em seu idioma materno e por meio dele. Por isso, a criança surda deve ter acesso a uma comunidade escolar linguística sinalizadora desde a educação infantil até pelo menos meados do ensino fundamental. Tendo educação em Libras no turno principal, a criança deve aprender conteúdo escolar em Libras e a partir dela aprender sistematicamente a língua portuguesa. Finalmente, deve fazer uso do português (leitura e escrita alfabéticas proficientes, leitura orofacial proficiente) para aprender conteúdo escolar em nível cada vez mais profundo e em escopo cada vez mais amplo e compreensivo.

E como fica a inclusão?

A inclusão em escola comum com apoio no contraturno é muito boa para crianças com deficiência auditiva. Para os surdos, o melhor arranjo é ensino-aprendizagem em escola bilíngue até pelo menos o 5.º ano do ensino fundamental.

Há prejuízos, além dos educacionais, para um aluno surdo "incluído" em uma classe convencional?

A linguagem talvez seja a característica mais essencialmente humana, dentre todas aquelas de que dispomos. E ela se desenvolve naturalmente quando somos expostos a uma comunidade linguística cuja modalidade de comunicação é adequada à nossa. Se a modalidade da língua se adequa à modalidade que a criança tem intacta, o desenvolvimento da linguagem se dá de modo natural. Isso é de importância crucial, já que a linguagem é o principal veículo de consciência, aprendizagem, memória, pensamento e expressão. Privação de desenvolvimento de linguagem é uma das maiores tragédias a que se pode condenar um ser humano.

QUEM É

Professor do Instituto de Psicologia da USP, é doutor em Psicologia Experimental e livre-docente em Neuropsicologia. Atua na Avaliação de Desenvolvimento e Distúrbios de Cognição e Linguagem com Intervenção Preventiva e Remediativa.

APÊNDICE 14 – Reportagem do portal de notícias *GI Amazonas* sobre o desenvolvimento do software “Giullia – a mão que fala”



Figura 17: Manchete da reportagem sobre um software tradutor de LIBRAS – Português desenvolvido no Amazonas.

Fonte: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/05/software-criado-no-am-transforma-linguagem-de-sinais-em-sons.html>

Um software desenvolvido no Amazonas promete melhorar a comunicação feita pela linguagem de sinais. Por meio de sensores instalados nos antebraços, o mecanismo permite transformar os gestos em palavras e frases. Os sons são reproduzidos por celular. Batizado de "Giullia - a mão que fala", o aplicativo faz homenagem a uma jovem que tinha deficiência auditiva. A invenção foi lançada nesta segunda-feira (18) pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Segundo o idealizador do projeto, um fabricante mundial de aparelhos móveis já demonstrou interesse no projeto.

A pesquisa que resultou no software é realizada há mais de um ano pelo Núcleo de Robótica e Automoção da UEA. Segundo o idealizador do "Giullia", Manuel Cardoso, a tecnologia é baseada na inteligência artificial e se conecta aos impulsos do corpo para reproduzir os sons.

"Esses sensores pegam os sinais dos músculos do braço, da mão e dos dedos e os transmitem via bluetooth para o celular. No celular, nós embarcamos em uma tecnologia baseada em inteligência artificial, chamadas redes neurais artificiais, que são modelos matemáticos que assimilam a funcionalidade, por exemplo, dos neurônios biológicos, de tal forma que podemos ensinar o programa a reconhecer padrões vindos dos sinais", explicou o pesquisador.

O principal objetivo do projeto é facilitar a comunicação das pessoas com deficiência, especialmente no mercado de trabalho. "Se um deficiente auditivo está olhado para você e entende o que você fala, ele vai gesticular a resposta e o celular vai traduzir o que ele falou na linguagem de

sinais. A mão passa a gerar a voz que não é emitida pelas cordas vocais, por isso o nome: a mão que fala", disse o idealizador do projeto.

De acordo com Cardoso, nesta terça-feira (19), uma comissão que participou da pesquisa vai embarcar para os Estados Unidos para uma reunião com especialistas norte-americanos. O encontro tem intuito de conseguir verbas para o desenvolvimento de novas pesquisas.

O idealizador do projeto disse ainda que a licença da patente do "Giullia" é negociada com uma fabricante mundial de celulares. "Há pessoas com essa deficiência no mundo todo e o que a gente espera [com a negociação] é fazer a sustentação da continuidade das pesquisas a partir do ganho financeiro", afirmou.

'Giullia'

O nome do projeto é uma homenagem a uma jovem que teve as atividades cerebrais prejudicadas em virtude de uma bactéria adquirida ainda na maternidade. Ela foi uma das beneficiadas com o projeto "Mouse Ocular", que possibilita pessoas com deficiência motora navegar pela internet e escrever textos no computador utilizando sensores conectados ao movimento dos olhos.

Giullia - que também tinha deficiência auditiva - entrou no projeto do "Mouse Ocular" aos sete anos. Ela morreu no ano passado, com 15 anos de idade. "Giullia foi uma inspiração. Costumo dizer que ela partiu, mas vai ficar para sempre conosco", disse Cardoso.

APÊNDICE 15 – Reportagem do Jornal *Campo Grande News* sobre o fechamento de uma escola de surdos

25/12/2016 10:32

Pais de alunos surdos reclamam de fechamento de centro especializado

A partir de 2017 o Ceada vai atuar na formação e assessoramento de profissionais que atuam com esse público; Alunos matriculados no Ceada serão encaminhados para escolas da Rede Estadual

Christiane Reis e Paulo Souza

Figura 18: Manchete da reportagem do jornal *Campo Grande News* do Estado de Mato Grosso do Sul sobre o remanejamento dos alunos surdos para o ensino regular e o fechamento da escola bilíngue e a transformação dela em centro de formação e assessoramento.

Fonte: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pais-de-alunos-surdos-reclamam-de-fechamentode-centro-especializado>.

Preocupação, tristeza e a constatação de um retrocesso. Assim os pais de alunos do Ceada (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação) classificam o que representou para eles o fechamento da entidade para as aulas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Com a mudança, os alunos que estavam matriculados no local serão encaminhados para escolas da Rede Estadual de Ensino. “Vemos isso com grande pesar, como um retrocesso, porque as crianças precisam de base. Eu sou muito grata ao Ceada, porque eles amparam as pessoas desde pequenos, ali tínhamos uma escola bilíngue”, disse a presidente da APM (Associação de Pais e Mestres), Aura Lesse Silva de Araújo.

Ela tem um filho com deficiência auditiva, o João Luiz, que tem 10 anos e cursava o 5º ano no Ceada, entidade antiga em Campo Grande e reconhecida pela atuação. Aura estima que 2016 chega ao fim com cerca de 50 alunos na escola, mas que o local já teve pelo menos 100 estudantes. “Esse boato sobre fechamento sempre existiu e muitos pais foram retirando os filhos”, disse. Ela disse ainda que frequentavam o local crianças a partir de 1 ano até adultos, desde que cursassem até o 5º ano.

“As pessoas não entendem que escola com intérprete é diferente, pois esse intérprete não acompanha a criança nas brincadeiras e acaba que eles ficam isolados”, disse o pai de João, Wagner Luiz da Silva, 36 anos.

A preocupação deles é com as família que têm crianças pequenas, pois é possível perceber o avanço com dias de aula. “O João começou a ir para lá com quase dois anos, no primeiro dia a comunicação dele melhorou muito”, disse.

A dona de casa Roselene Rivas, 27 anos, tem uma filha de 11 anos que faria o 5º ano em 2017. Ela contou que já teve a experiência de mudar a menina de escola, quando ainda era pequena, pois precisou mudar de cidade. Na época, a criança tinha 4 anos e já estava na escola há um ano. “Voltei para o interior e ela perdeu tudo o que tinha progredido. Foi a pior coisa que fiz na vida”, contou.

Segundo o relato da mãe, depois de um ano a família retornou para Campo Grande e a criança voltou para o Ceada. “Ela estava muito nervosa, tivemos de readaptá-la. Conseguimos que recuperasse um pouco do que foi perdido, o suficiente para que ela conseguisse ter um comportamento mais calmo”.

Roselene Rivas teme que com essa transferência haja um retrocesso no comportamento da filha. “É muito triste vivenciar isso, porque a menina estava progredindo e agora nos sentimos voltando atrás. É muito triste mesmo”, disse a mãe emocionada.

A doméstica Evânia Regina da Silva Conceição, 38 anos, tem um filho de 12 anos que fazia aulas de reforço no local. “Era bom porque o reforço ajudava muito, tanto na comunicação quanto no aprendizado”, disse.

Mudança – A SED (Secretaria de Estado de Educação) informou que a partir de 2017 o local vai atuar apenas na formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores do ensino comum, instrutores mediadores modalidade oral, guias intérpretes que atuam com os estudantes com deficiência auditiva e com surdo/cegueira em Mato Grosso do Sul.

Segundo a SED, com a alteração, o Ceada também vai oferecer atendimentos de fonoaudiologia, terapia ocupacional, exames de audiometria e Atendimento Educacional Especializado.

O governo garante que os alunos transferidos receberão apoio de instrutor mediador, uma vez que ainda não são fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), e também o Atendimento Educacional Especializado em Libras, como primeira língua (L1), em Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) e Matemática.

A secretaria conta, ainda, com a atuação do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez), voltado também para a formação, assessoramento, orientação e acompanhamento de professores. O CAS tem como objetivo prever e prover apoio no contexto escolar, dispendo de 261 profissionais especializados na área da surdez, e também, atende anualmente por meio dos cursos de Libras cerca de 780 cursistas, visando a difusão e fortalecimento de uma sociedade bilíngue.