



PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LAIDE DOS SANTOS COLLADO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DO SURDO: HÁ PODER EM SUAS MÃOS.

SÃO PAULO

2016

MARIA LAIDE DOS SANTOS COLLADO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DO SURDO: HÁ PODER EM SUAS MÃOS.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como registro parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO PAULO

2016

Collado, Maria Laide dos Santos

A participação política do surdo: há poder em suas mãos. / Maria Laide dos Santos Collado. 2016.

127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Paolo Nosella.

1. Participação política de surdos. 2. Educação de surdos. 3. Comunidade surda.

I. Nosella, Paolo.

II. Título.

CDU 37

MARIA LAIDE DOS SANTOS COLLADO

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DO SURDO: HÁ PODER EM SUAS MÃOS.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como registro parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, submetido à Banca Examinadora formada por:

Presidente: Prof. Paolo Nosella, Dr.- Orientador, UNINOVE

Membro: Prof.^a Maria de Fátima Carvalho, Dr.^a – UNIFESP

Membro: Prof.^a Marcos Antônio Lorieri, Dr. - UNINOVE

São Paulo, 16 de setembro de 2016.

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, os outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. (SACKS, 2010, p.101)

Dedico aos surdos e surdas que tem lutado para o reconhecimento de sua cultura e participação política, o meu respeito e verdadeira admiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, fé e força que tem me sustentado até o presente momento.

Aos meus pais pelo amor, cuidado e confiança depositados.

Ao meu esposo verdadeiro companheiro pela compreensão, suportando minhas ausências e apoiando meus objetivos.

Ao meu filho João Paulo e ao pequeno Davi Lucas que tem nascido durante este percurso pois me estimulam cada vez mais a lutar.

Às minhas irmãs que muito me apoiaram cuidado dos meus filhos para que pudesse concluir as atividades acadêmicas.

Ao meu irmão que sempre tem me dado exemplo de força para conquistar os objetivos e fé de que tudo vai dar certo.

À minha sogra que sempre me ajuda e apóia.

Aos amigos e companheiros do mestrado, Luís Paiva pela disponibilização de seu acervo de livros que muito colaboraram para a elaboração desta dissertação, Lélío Braga, Júnior Ribeiro, Valéria Babalim, Adilson Januário e Eduardo Gasperoni pelas conversas em momentos angustiosos em que pensei ser impossível prosseguir.

Às companheiras e amigas de trabalho Cláudia Oliveira Fernandes Alves e especialmente a Claudécília Marques Silvério que me informou sobre a seleção de discentes do programa de mestrado e doutorado da UNINOVE e apoiou minha inscrição.

Aos professores do PPGE-UNINOVE pelas aulas que muito contribuíram para minha formação.

Ao meu orientador Paolo Nosella por ter acreditado no meu projeto e ter me aceitado no programa.

Aos membros da banca examinadora, professora Maria de Fátima, Elaine Teresinha e Marcos Lorieri, pelas contribuições preciosas.

À UNINOVE pela concessão da bolsa de estudos que tornou minha formação possível.

A todos acima citados a minha gratidão, carinho e respeito.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou fontes de natureza bibliográfica e da pesquisa de campo para responder as seguintes questões: como a comunidade surda participa da construção de políticas públicas para educação da população surda em idade escolar? o que dizem os surdos sobre sua participação nas decisões políticas? quem os representa? Entendemos que a história da educação de surdos é marcada pela imposição do modelo ouvinte sobre os surdos: ouvintes decidiram que o método de oralização na educação do surdo deveria ser privilegiado com detrimento à língua de sinais; ouvintes julgavam-se aptos para reger a vida e negavam-lhe o direito de ser cidadão, de participar das decisões políticas. Seguiam a concepção de que a surdez era uma doença que precisava ser tratada. Contudo, os surdos formaram grupos de resistência à opressão exercida pelos ouvintes e promoveram o fortalecimento da cultura surda através do reconhecimento da língua de sinais. Hoje, uma nova concepção tem se formado sobre a surdez, a concepção sócio-antropológica, que considera a surdez como possibilidade de ser diferente e reconhece o surdo como sujeito político, histórico, com diferença linguística e principalmente que possui uma cultura. Hoje, comunidade surda reconhece seu poder, participa das questões políticas e tem ocupado diversos espaços acadêmicos. Este estudo tem como principal referencial teórico Antônio Gramsci. Compreendemos que a contribuição desse teórico com suas categorias analíticas, ajudam no entendimento da atuação dos surdos como intelectuais e militantes na atualidade; a importância das associações de surdos como instituições onde atuam os intelectuais orgânicos e principalmente a importância da formação política que eleva o nível cultural das “massas” através da consciência de suas contradições históricas e de seus direitos. A pesquisa de campo teve como lócus o primeiro encontro de Surdas e Surdos de Goiânia. Este evento contribuiu com nosso entendimento sobre a atuação e engajamento político de surdos.

PALAVRAS CHAVE: Participação política de surdos; educação de surdos; Comunidade surda.

ABSTRACT

The present work is a qualitative research using bibliographical nature and sources of the field research to answer the following questions: how the deaf community participates in the construction of public policies for education of the deaf population of school age? What deaf people say about their participation in policy decisions? Who do they represent? It is understood that the history of deaf education is marked by the laying on of the model about the deaf listener: listeners decided that the oral method in the education of the deaf should be privileged to the detriment of sign language; listeners thought they are able to govern life and denied the deafs the right to be a citizen to participate in political decisions. They followed the view that deafness was a disease that needed to be treated. However, the deaf have formed groups of resistance to oppression exerted by listeners and promoted the strengthening of deaf culture through the recognition of sign language. Today, a new concept has formed about deafness, a social anthropological conception which considers deafness as a possibility of being different and recognizes the deaf as political, historical subject, with linguistic difference and with own culture. Nowadays, the deaf community recognizes its power, the political issues and has occupied several academic spaces. This study has as its main theoretical, Antonio Gramsci. For his contribution to analytical categories help in understanding the performance of the deaf as intellectually and militants today; the importance of the deaf associations as institutions where organic intellectuals act and especially the importance of education policy that raises the level of "masses" by the consciousness of its historical contradictions and rights. This research had as field locus the first "Date of Deaf" (Encontro de Surdas e Surdos) in Goiania. This event has contributed to the understanding of the activities and political engagement of the deaf.

KEYWORDS: Political participation of deaf people; Education of the deaf; Deaf community.

RÉSUMÉ

Le présent travail s'agit d'une recherche qualitative à l'aide de nature bibliographique et les sources de la recherche sur le terrain pour répondre aux questions suivantes: comment la communauté sourde participe à la construction des politiques publiques pour l'éducation de la population sourde d'âge scolaire?; Qu'est ce que disent les sourds sur sa participation dans les décisions politiques? Qui représente les sourds? Il est entendu que l'histoire de l'éducation des sourds est marqué par l'imposition du modèle de l'auditeur sur le sourd: l'auditeur a décidé que la méthode orale dans l'éducation des sourds devrait être privilégiée au détriment de la langue des signes; ceux-ci avaient essayé capable de gouverner la vie et ont refusé aux personnes sourdes le droit d'être un citoyen et de participer aux décisions politiques. Ils ont estimé que la surdité a été une maladie qui devait être traité. Toutefois, les sourds ont formé des groupes de résistance à l'oppression exercée par les auditeurs et ont favorisé le renforcement de la culture sourde par la reconnaissance de la langue des signes. Aujourd'hui, un nouveau concept a formé environ la surdité, la conception anthropologique et sociale, qui considère la surdité comme une possibilité d'être différent et reconnaît les sourds comme sujet politique, historique, avec la différence linguistique et une culture. Actuellement, la communauté des sourds reconnaît son pouvoir, participe dans les questions politiques et a occupé plusieurs espaces académiques. Cette étude a comme son principal théorique, Antonio Gramsci. Pour sa contribution à leurs catégories analytiques qui aident pour comprendre les performances des sourds intellectuellement et comme de militants aujourd'hui; l'importance des associations de sourdes comme des institutions où les intellectuels organiques agissent et, en particulier, l'importance de la politique éducative qui élève le niveau des "masses" par la conscience de ses contradictions historiques et de leurs droits. Recherches sur le terrain avaient comme lieu la première rencontre des sourds (Encontro de Surdas e Surdos) de Goiânia. Cet événement a contribué à la compréhension des activités et l'engagement politique des sourds.

Mots-clés: Participation politique des personnes sourdes; Éducation des sourds; Communauté sourde.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO: PORQUE PENSAR NA EDUCAÇÃO DO SURDO HOJE.....	16
1. Origem e justificativa	16
2. Problemática e objeto de estudo	20
3. Objetivos.....	21
4. Natureza e Método.....	21
5. Revisão de literatura.....	28
6. Estruturação do trabalho.....	30
CAPÍTULO 1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	33
1.1 A visão de ouvinte sobre a educação dos surdos.....	33
1.2 Um breve olhar sobre a história da educação dos surdos através dos tempos.....	34
1.2.1 A disseminação das ideias francesas sobre a educação de surdos nos Estados Unidos...37	
1.2.2 O embate língua de sinais <i>versus</i> oralismo.....	38
1.2.3 O Congresso de Milão	40
1.3 A educação do surdo no Brasil: a importância do INES.....	42
1.3.1 A luta de surdos brasileiros pela aprovação da lei que reconhece a língua brasileira de sinais Libras como língua oficial da comunidade surda	51
1.3.2 Outras leis que garantem o direito do surdo à educação.....	53
1.3.3 A campanha pela permanência de escolas bilíngues para surdos e a participação na elaboração do PNE	59
CAPÍTULO 2 – O SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	62
2.1 A criança surda frente às diferentes correntes filosóficas educacionais.....	62
2.1.1 O atendimento educacional para crianças surdas brasileiras: algumas considerações.....	65
2.1.2 O ambiente escolar (des) favorável ao desenvolvimento da criança surda.....	71
2.1.3 Escolas especiais, escolas/ classes inclusivas: conhecendo as concepções de diferentes pesquisadores sobre as propostas educacionais.....	76
2.2 Reivindicações da comunidade surda: por educação com qualidade.....	78
2.2.1 Qualidade nas interações sociais.....	79
2.2.2 Cultura surda e educação escolar.....	81
2.2.3 Formação e participação política.....	83

CAPÍTULO 3- PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE.....	89
3.1 METODOLOGIA.....	89
3.2 PROCEDIMENTO.....	91
3.3 O REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DO GRUPO PESQUISADO.....	92
3.3.1 O debate sobre a educação da criança surda na Educação Infantil.....	92
3.3.2 O debate escola regular <i>versus</i> escola especial.....	92
3.3.3 O debate sobre formação acadêmica do surdo.....	93
3.3.4 O debate sobre a participação política do surdo.....	94
3.4 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	94
3.4.1 Objetivos da aplicação dos questionários.....	95
3.4.2 Os participantes.....	95
3.4.3 Análise dos aspectos gerais dos participantes.....	96
3.4.3 Análise das respostas dos participantes.....	97
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE.....	114
ANEXOS.....	115
Anexo 1. Folder do 1º encontro de surdos e surdas de Goiânia	115
Anexo 2. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.....	116
Anexo 3. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.....	117

APRESENTAÇÃO

A primeira questão que se lança é: qual a motivação para uma professora de Educação Infantil ouvir e almejar desenvolver uma pesquisa sobre o surdo e sua participação política?

Minhas escolhas são reflexos de caminhos percorridos e relações sociais vividas que me formaram e proporcionaram experiências e reflexões profundas, que resultaram em novos rumos e significados. Essas vivências trouxeram-me sensibilidade para reconhecer o outro, respeitar as diferenças e não coadunar com a injustiça e a desigualdade.

Nasci em uma família com cinco filhos da qual sou a mais velha. Meu pai, homem estrênuo, concluiu o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissionalizante em idade adulta, formou-se eletricitista pelo SENAI e em eletrotécnica por uma escola particular de São Paulo, e exerce sua profissão até os dias de hoje.

Minha mãe também retomou seus estudos e cursou os Ensinos Fundamental e Médio em um antigo Supletivo em escola pública quando éramos pequenos, e divide seu tempo entre as funções de costureira autônoma e do cuidado com o lar. Ambos cultivaram nos filhos o anseio por vencer e depositaram na educação escolar as expectativas de aquisição de cultura e as oportunidades de estudo às quais não tiveram acesso em idade apropriada.

Com oito anos de idade, tive a primeira oportunidade de conhecer “o mundo do surdo”. Na rua de casa, um surdo entregou-me um alfabeto datilológico no formato de calendário de bolso. Empenhava-me em aprender nomes e presumir como seria difícil comunicar-me naquela língua.

Cursei Ensino Fundamental na rede pública em uma escola municipal na periferia da cidade de São Paulo e posteriormente o Ensino Médio na modalidade Normal numa escola estadual no mesmo bairro de 1997 a 1999. No Ensino Médio, iniciou-se o alvorecer de novos conhecimentos. Ampliava-se a forma de conceber o mundo, a sociedade e a política. Por meio das aulas de filosofia adquiri algum conhecimento sobre Platão e Aristóteles que, ainda que ligeiro e superficial, causou em mim algumas mudanças e revelou-se uma grande aspiração por entrar em uma universidade; todavia, estava com dezenove anos e necessitava ajudar nas despesas de casa.

Hoje reconheço o grave problema que cursar a modalidade Normal (antigo magistério) ocasionava: a formação nesta modalidade de ensino para preparar os jovens para o mercado de trabalho reduzia a carga horária de algumas disciplinas, dentre elas filosofia, e substituía outras disciplinas do currículo por conteúdos metodológicos que não nos preparavam para o vestibular; além disso, inviabilizava o acesso a conhecimentos significativos e relevantes para uma formação sólida, humanista, histórica e social e para o reconhecimento e a apropriação do que há de universal na cultura. Retirava-se de nós, filhos de operários, o conhecimento que nos proporcionaria o acesso a diversos espaços acadêmicos.

Posteriormente, busquei cursinhos pré-vestibulares para cobrir essa lacuna e tentar uma vaga nos disputadíssimos vestibulares de universidades públicas. Bem conhecemos a política de acesso às grandes universidades na época. Não havia democratização de acesso, o número de Universidades Federais era ínfimo e, para muitos jovens, o acesso à Universidades Estaduais era inconcebível por estarem localizadas em outras cidades e eles não possuírem recursos financeiros para acomodação, alimentação e possíveis gastos com material para estudo.

Meu primeiro emprego foi numa indústria como ajudante de produção. Eu trabalhava durante o dia e pagava o cursinho pré-vestibular para estudar à noite. Minha situação tornou-se complexa. Embora houvesse grande defasagem na minha formação escolar, posso dizer que as poucas aulas de filosofia, sociologia e psicologia contribuíram para desenvolver um espírito crítico que não se resignava facilmente com a realidade de horas exaustivas de trabalho repetitivo e pressão, porém eu precisava do cursinho para passar no vestibular e era constantemente requisitada a fazer horas extras de trabalho até as 22 horas, sob a pena de ser demitida se não aceitasse essa condição. Constantemente defrontava-me com o dilema: se fosse para o curso e não fizesse hora-extra, a consequência seria a de perder o emprego e não ter condições de pagar o curso. Se fizesse hora-extra, perderia o curso. Infelizmente, o emprego ganhou a disputa e perdendo as aulas não passei no vestibular.

Permaneci naquela indústria por quase dois anos e prestei vários concursos públicos, sendo aprovada nas prefeituras de Guarulhos e de São Paulo. Estava então com vinte e um anos de idade. No ano em 2002, ainda que a LDBEN 9493/96 já estivesse aprovada, contava com o período de *vacatio legis* e, por consequência, os editais de concursos públicos asseguravam a professores com Ensino Médio que assumissem cargos públicos; assim, comecei a atuar como professora nos dois municípios em situação de acúmulo de cargos na Educação Infantil.

Nos primeiros anos como professora na cidade de Guarulhos, fui contemplada a participar de um projeto institucional com meus alunos de Educação Infantil que oferecia

oficinas em Libras com uma intérprete formada pelo município, o que me instigou mais a conhecer esse novo caminho.

Conheci meu esposo, casei e voltei a estudar. O curso Normal Superior foi oferecido aos professores efetivos da rede pública que não possuíam nível superior. Não era o que almejava, os meus sonhos sempre foram maiores, porém foi o possível naquele momento. No decorrer do curso engravidei e tive meu filho, o que, contudo, não me impediu que concluísse aquele curso. E, assim, dez anos se passaram e participei de diversos cursos, seminários e congressos. Sempre estive presente em minhas reflexões que o professor precisa estar em constante busca pelo conhecimento.

Encontrei em meu percurso muita gente realmente preocupada com a educação com concepções de Paulo Freire, Célestin Freinet e Lev Vygotsky que contribuíram para minha formação, pois muito do que somos é herança das nossas relações nos diversos espaços que nos formam, inclusive com nossos pares dentro da escola. Esses conhecimentos teóricos refletiram em ações prático-reflexivas junto aos educandos, na elaboração de projetos com conteúdos significativos, na reflexão de práticas sociais desde a educação infantil, em ouvir questionamentos e ideias, em trabalhar com rodas de conversas e em compreender o educando como ser histórico-social e protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Na constante busca por formação, participei do curso de formação de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma instituição religiosa e filantrópica por dois anos; esse curso propiciou maior contato com a língua e com a comunidade surda. Fui tradutora e intérprete voluntária por um ano nessa instituição.

Importante ressaltar a ordem histórica e cronológica dos fatos: estávamos em 2006 e, com a aprovação da lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua oficial brasileira, presenciamos sua maior difusão em diversos espaços sociais, inclusive em comunidades religiosas; desta maneira, grande foi a oportunidade de conhecer e aprender Libras.

Outro fato marcante na minha história: durante grande parte da minha infância, convivi com uma senhora surda que foi oralizada e, assim, esforçava-se para comunicar-se com as pessoas. Presenciei que familiares direcionavam-lhe um tratamento cuidadoso, porém não lhe permitiam dirigir a própria vida, como se ela necessitasse sempre de tutela. Outras pessoas direcionavam-lhe um olhar piedoso ou de desprezo e ainda relacionavam sua condição de restrição auditiva com a deficiência intelectual. Portanto, todos esses estigmas causavam-lhe grandes dificuldades de convívio social. Terminado o curso de Libras, tentei ensiná-la, tendo

em vista que a senhora surda não interagiu com outros surdos. Desde o primeiro momento, notei alegria, disposição e grande facilidade para compreender e conhecer essa língua.

Relacionando-me com a comunidade surda, meu olhar direcionou-se e ampliou a maneira de conceber a luta do surdo pelo reconhecimento de sua cidadania: o direito de aprender uma língua oficial específica, ser atendido em suas necessidades peculiares e estar apto a participar das decisões políticas nos diversos espaços sociais. Essas questões levaram-me a diversos questionamentos, e encorajaram-me a desenvolver um pré-projeto de pesquisa.

Para Strobel, militante e acadêmica surda “[...] a comunidade surda de fato, não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes - membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização”. (2008, p. 29 apud BRITO, 2013, p. 32).

Assim, em 2013 decidi pôr um fim na situação de acúmulo de cargos, ter tempo para pensar e estar aberta às mudanças e fazer aquilo que me dá prazer: conhecer, pesquisar, questionar, aprender e compreender algo para mim desafiante. Apresentei o pré-projeto de pesquisa na UNINOVE, sendo acolhida generosamente pelo meu orientador, consegui a bolsa, exonerei um cargo e estou neste ponto da minha história.

INTRODUÇÃO

POR QUE PENSAR NA EDUCAÇÃO DO SURDO HOJE?

1 Origem e justificativa da pesquisa

Quando entramos em contato com a literatura e a história do surdo, logo encontramos a descrição do Congresso de Milão, evento ocorrido em 1880 que se tornou um importante marco histórico na educação de surdos. O Congresso versou sobre qual língua deveria ser utilizada para educar o surdo. Seguiu-se duas frentes distintas desde o século XVIII: a da língua de sinais, que teve origem na França; e a oralista, que teve a Alemanha como país idealizador. No evento, ouvintes decidiram pelos surdos que estes deveriam ser oralizados¹, o que viria a causar grande impacto no campo da educação para surdos. Vale ressaltar que o único professor surdo que participou do evento em Milão não teve o direito de votar. A partir daquele momento, professores surdos foram substituídos por ouvintes sob a alegação de que estes, por conta de sua condição, não ofereceriam uma educação apropriada para que os alunos desenvolvessem a fala através do método oral.

Essas decisões influenciaram diversos países, incluindo o Brasil, que já possuía uma escola específica para surdos, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos², inaugurado em 1856 por E. Huet, professor surdo que havia estudado no colégio de surdo-mudo de Paris – portanto, de tradição gestual, ou seja, praticante da língua de sinais. Observa-se que a língua brasileira de sinais (LIBRAS) foi criada a partir da combinação da língua de sinais francesa com os sinais já utilizados por surdos de diversas regiões do Brasil que foram estudar no Instituto. De acordo com Sabanai (2007), as decisões do Congresso de Milão ocasionaram a proibição da língua de sinais no Instituto. Entretanto, os alunos continuaram a se comunicar através da mesma às escondidas. Ramos afirma que

¹ “[...] Oralismo se baseou em muitas técnicas, que foram se desenvolvendo com o avanço da tecnologia para aproveitamento de resíduos auditivos, o objetivo é de fazer com que o Surdo fizesse parte da sociedade através da fala e da leitura orofacial. Durante o século XX até a década de sessenta, o método oralista foi dominante na educação [...] Nas escolas, a metodologia poderia ser oral, mas nos dormitórios, no recreio, em qualquer momento em que os surdos se encontrassem fora do domínio dos professores e determinadores de seus comportamentos, a sua comunicação se dava através da língua que lhes pertencia.” (MOURA, 2000, p. 52).

² Atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência na educação de surdos brasileiros.

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibira o uso da Língua de Sinais na educação de surdos, estabeleceu-se que o INSM³ passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais. Somente em 1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a LIBRAS sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES. Em depoimento informal, uma professora que atuou naquela época de proibições (que durou, aliás, até a década de 1980) contou-nos que os sinais nunca desapareceram da escola, sendo feitos por debaixo da própria roupa das crianças ou embaixo das carteiras escolares ou ainda em espaços em que não havia fiscalização. É evidente, porém, que um tipo de proibição desses gera prejuízos irrecuperáveis para uma língua e para uma cultura. (RAMOS, 2002, p. 7)

Moura (2000, p. 9) explica que os surdos “foram reprimidos na possibilidade de desenvolvimento como indivíduos proprietários de si mesmos e construtores de sua identidade, não tendo os mesmos direitos daqueles que nasceram com a audição intacta”.

Consideramos pertinente esclarecer alguns pontos importantes: 1) surdos não são apenas congênitos. Existem pessoas surdas que adquiriram a surdez após o nascimento por doenças como tuberculose, meningite, por tratamentos inadequados de infecção no ouvido, por exposição a sons e ruídos elevados, entre outros diversos motivos; 2) existem surdos bilaterais e unilaterais e, ainda de acordo com a concepção clinicopatológica, a surdez possui graus diferentes: leve, moderada, profunda e severa. Essa concepção concebe a surdez como deficiência que precisa ser tratada através de treinamento fonoaudiológico, aparelhos de amplificação sonora individuais e intervenção cirúrgica de implante coclear⁴, defende também o encaminhamento para a integração na escola comum com vistas à “normalização” da fala.

A comunidade surda, atualmente, segue a concepção socioantropológica e concebe a surdez como a possibilidade de ser diferente, de participar de um grupo minoritário que tem língua e cultura próprias. Portanto, para a comunidade surda, pouco importa o grau e classificação da perda auditiva.

Aqueles dentro das comunidades dos surdos diferenciam entre a simples capacidade de ouvir e a sua auto-identificação como surdos. O grau de perda auditiva importa relativamente pouco. O que é importante, e o que é

³ Instituto Nacional de Surdos-Mudos, outra antiga nomenclatura dada ao atual INES.

⁴ O Implante Coclear (IC) é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico.

considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade maior é o uso da linguagem de sinais. (WRIGLEY, 1996, p. 13 apud STROBEL, 2008, p. 35)

Com isso, uma nova concepção tem se formado a respeito do surdo e da língua de sinais. Para que essas mudanças ocorrem, surdos formaram grupos de resistência à opressão exercida pelos ouvintes, sendo o reconhecimento da língua de sinais sua principal bandeira de luta, meio pelo qual expressam sua cultura, socializam e adquirem conhecimentos, em um processo menos dispendioso do que o método oral.

No Brasil, depois de muitas lutas para participar de decisões políticas, os surdos têm conquistado direitos significativos. A Libras foi a maior conquista, tornando-se língua oficial para a comunidade a partir da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5626/2005. Ainda que muito recente, essa legislação tem apresentado grandes resultados e transformações para a educação do surdo brasileiro.

No Capítulo II do Decreto 5626/2005, vemos uma importante mudança: a formação de professores e fonoaudiólogos já contempla a disciplina de Libras.

Art. 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)

Outra grande conquista foi a criação do curso de graduação de Licenciatura em Letras/Libras, no qual, de acordo com o parágrafo único do Art. 4, os surdos têm prioridade. Dessa forma, o acesso de jovens surdos a universidades tem evoluído gradativamente. O Decreto assegura o acesso a todos os níveis de educação, inclusive ao ensino superior, formando novos intelectuais surdos que atuam na militância por uma educação de qualidade.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Há uma ampliação de conquistas, mas há também o debate que se instala em nossa sociedade a respeito da escola inclusiva. A inclusão em escolas e classes comuns da rede regular tem apoio em leis e importantes documentos oficiais, entre eles a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento, elaborado

pelo Ministério da Educação (MEC), compreende o movimento mundial pela educação inclusiva como “uma ação política, social, cultural e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

No Decreto 5626/2005, também é possível encontrar o direito à educação do surdo ligado ao paradigma contemporâneo da inclusão. No capítulo VI, sobre a garantia deste, encontramos:

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

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

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Um novo desafio está sendo lançado. O surdo, anteriormente educado em escolas especiais, hoje, sob o paradigma da inclusão, é direcionado também para as escolas inclusivas. Dessa maneira, crianças surdas, desde a mais tenra idade, integram-se a essa sociedade em escolas/turmas regulares que nem sempre atendem às expectativas de formação integral para a criança, tendo em vista que a aquisição da língua de sinais deve ocorrer de forma natural na interação com pessoas fluentes, como ocorre com qualquer outra língua. Políticas educacionais procuram atender a essa nova demanda. Entretanto, a exclusão anteriormente ocorrida reverte-se na atualidade em uma inclusão excludente. Góes afirma que

A iniciativa de inserir o aluno surdo nas classes de ensino regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual [...] essa solução é ilusória [...] integrar não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular; e o atendimento especializado em escola especial não pode ser interpretado como segregação. (2002, p. 48)

Precisamos levar em conta o que Sacks (2010) já denunciava: crianças surdas encontram-se segregadas dentro de sua própria casa, no seio de sua família quando não conseguem se comunicar por meio da língua utilizada no próprio ambiente familiar.

Diante desse quadro, militantes da comunidade surda⁵ lutam pela permanência de escolas para surdos com o intuito de que a língua tenha lugar privilegiado e as interações entre esse público aconteçam de maneira a favorecer o desenvolvimento da identidade da criança. Compreende-se que, na escola regular, as aulas são ministradas em língua portuguesa, e que esta tem lugar privilegiado nas interações aluno-aluno e aluno-professor. Portanto, não se favorece a apropriação da língua de sinais para a criança surda e as interações não ocorrem da maneira desejada. Entende-se, no entanto, as importantes mudanças que vêm ocorrendo e, como afirma Santos (2013), que quaisquer transformações ocorrem primeiramente na lei e muito lentamente influenciam as instituições. Nessa direção, explica Góes (2002, p. 48): “A inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada nesse momento, leva a acentuar a discrepância de oportunidades e, portanto, a segregar”.

Em uma visão abrangente, se olharmos para o passado à procura de acertos no presente, convém perguntar se as políticas brasileiras de educação contemplam a participação de surdos no que tange às decisões referentes à sua formação escolar, ou seja, à sua atuação como cidadãos de direito na sociedade.

2 Problemática e objeto de estudo

As questões levantadas por este estudo estão relacionadas com a atuação do surdo e com a militância política em defesa da educação da população surda. Para tanto, os problemas que se pretende analisar são:

- Como a comunidade surda participa da construção de políticas públicas para a educação da população surda em idade escolar?
- O que dizem os surdos sobre sua participação nas decisões políticas?
- Quem os representa?

Dessa forma, intenta-se contribuir com a discussão do tema a partir do enfoque das posições expressas pelos surdos sobre sua participação na construção de políticas públicas que os atingem diretamente desde os primeiros anos de escolarização e, também, conhecer as opções de educação e formação escolar que são ofertadas às crianças surdas.

⁵ A comunidade surda é formada por diversos atores que não são necessariamente surdos: pais, professores, tradutores e especialistas que utilizam a língua de sinais na interação com surdos e que reconhecem e apoiam a cultura surda.

O objeto de estudo é a participação política de surdos nas decisões referentes à educação da população surda em idade escolar.

3 Objetivos

Os objetivos gerais deste trabalho visam a:

- Enfatizar a importância da participação e a atuação de surdos nas decisões políticas sobre a educação da população surda.
- Contribuir com as discussões em torno da política educacional para surdos.
- Colaborar com o entendimento acerca das propostas educacionais para crianças surdas.
- Quanto ao objetivo específico, prioriza-se:
- Analisar se políticas públicas têm levado em conta a opinião do surdo no tocante à educação das crianças surdas, assegurando a sua participação para que atue politicamente em defesa de seus interesses e direitos.

4 Natureza e Método

Gil (2008, p. 26) define pesquisa social como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Este estudo corresponde a um processo investigativo de pesquisa por meio de “um esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento” (BARROS & LEHFELD, 1990, p. 29).

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Para os autores,

Os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores, as trocas simbólicas nem se submetem a prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA & CORDOVA, 2009, p. 32)

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados e motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondentes ao espaço mais profundo das relações, que não pode ser analisado através de dados métricos e suas variáveis. Entretanto, a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001 apud SILVEIRA & CORDOVA, 2009).

Quanto ao procedimento, este trabalho contou com fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Para Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil, por vezes, distingui-las. A diferença está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica conta com materiais já elaborados entre livros e artigos, a pesquisa documental conta com fontes mais diversificadas – como jornais, revistas, filmes, relatórios, cartas, fotografias e documentos oficiais, etc. – que ainda não receberam tratamento analítico. Por conseguinte, compreende-se que este estudo inclui a pesquisa documental por meio da consulta de leis, decretos e documentos oficiais que envolvem a problemática.

Inicialmente, foram consultados na internet, na base de dados Scielo e no Google Acadêmico, artigos científicos relacionados aos temas da participação política de surdos e da educação de surdos. A consulta de teses e dissertações foi realizada por meio do banco dados da CAPES. Outro recurso disponível para pesquisa na internet foi o site português *Porsinal, consegues ouvir o mundo?*, que disponibiliza uma extensa lista de livros, artigos acadêmicos, reportagens e filmes sobre a temática, de autores brasileiros e estrangeiros, além de fornecer informações sobre congressos, encontros e simpósios. Através desse site, tomamos conhecimento do primeiro encontro de surdos e surdas de Goiânia, evento em que foi realizada a pesquisa de campo.

As pesquisas conduziram a leitura de importantes autores, como Moura (2000) e Sacks, (2010), cujos trabalhos muito contribuíram para este estudo e direcionaram a escolha do referencial teórico a ser utilizado. Sobre a história da educação do surdo, nos fundamentamos nas contribuições de Moura (2000), Rocha (2008) e Sacks (2010).

Moura (2000, p. 15) nos adverte que “quando pensamos na história dos Surdos, estamos pensando em formas de organizações políticas e sociais que regeram ou regem a formação de indivíduos com uma identidade própria”. A autora ainda enfatiza: “Considero que só poderemos entender a história do surdo no tempo [...] se não esquecermos os aspectos sociais, políticos e históricos que regeram o surgimento de uma ou outra ideologia que a determinaram” (2000, p. 15).

Sacks (2010) desenvolveu uma importante pesquisa sobre a educação do surdo na França no século XVIII. Ele relata que a educação através da língua de sinais desenvolvida pelo abade Charles-Michel De l’Epée proporcionou uma mudança de concepção da sociedade sobre os surdos, chamada pelo autor de “era dourada na história dos surdos”. Nesse período, houve o rápido estabelecimento de escolas de surdos, muitas mantidas por professores surdos. Sacks afirma que

[...] em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis. (2010, p. 31)

Entretanto, todo o trabalho que o abade e seus adeptos realizaram com os surdos, segundo o autor, sofreu um grande retrocesso devido à corrente oralista, que tinha como principal objetivo ensinar surdos a falar.

O grande impulso na educação e emancipação do surdo que entre 1770 a 1820 arrebatara a França continuou assim sua trajetória triunfante nos Estados Unidos até 1870[...] E então- esse é o momento crítico da história- a maré virou e voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século. (SACKS, 2010, p. 32-33)

Rocha (2008) colabora com um minucioso estudo a respeito da educação de surdos, especialmente sobre a primeira instituição a atender surdos no Brasil, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, na ativa desde 1856 – quando foi fundado como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, como mencionado anteriormente. Vale lembrar que o INES sobreviveu às diversas mudanças de paradigma na educação de surdos, sendo, hoje, referência para todo o Brasil.

É importante pensar o surdo como sujeito de direitos que teve e ainda tem sua identidade rejeitada pelos ouvintes e, também, as relações de poder com as quais os surdos são defrontados.

É a relação surdo-sociedade, na qual persiste a imposição de “normalidade” aos que são julgados “anormais” e não se considera a surdez como diferença, mas como uma doença a ser tratada. Ouvintes são considerados aptos a reger a vida e a forma de viver do surdo como se pudessem compreender as reais necessidades e a melhor maneira de desenvolver-se enquanto sujeito. Determina-se o modelo ouvintista⁶ como padrão que deve ser seguido e nega-se a identidade do surdo, que, historicamente, resiste e luta por seus direitos e por sua identidade.

Frente a isso, percebe-se o quanto a identidade das pessoas se constitui com base no jogo de identidade e diferença, uma vez que é a partir do outro que o autoconceito se produz, ou seja, é a partir das relações sociais que cada um se reconhece como um sujeito singular e, nesse caso, a diferença é aquilo que o outro é que eu não sou, já que, à medida que afirmamos ser surdos, estamos, automaticamente, negando a condição ouvinte, por exemplo. Com isso, a constituição de identidade não pode ser compreendida como um processo natural, mas, sim, um processo cultural em constante movimento. (SILVA, 2000 apud CROMACK, 2004)

Para o estudo sobre a importância da formação cultural do surdo, que o torna intelectual ativo, capaz de participar e contribuir com decisões políticas para uma educação humanizante e para a construção de uma sociedade mais justa, teve-se como referencial teórico Gramsci, teórico marxista italiano que buscou, a seu tempo, caminhos para a implementação de uma nova sociedade em bases igualitárias socialistas. Segundo Nosella (2002, p. 107), é aceitável a afirmação de que Gramsci seja o teórico que introduziu o socialismo investigativo o qual prioriza “entre os valores sociais, a igualdade e a justiça”.

Compreendemos que a contribuição desse teórico com suas categorias analíticas ajuda no entendimento da atuação dos surdos como militantes na atualidade. Compreendemos também a importância das associações de surdos como instituições onde atuam os intelectuais orgânicos e, principalmente, a importância da formação política, que eleva o nível cultural das massas através da filosofia de práxis e da consciência das contradições históricas e dos direitos dos cidadãos.

De acordo com Simionatto (1998, p. 64), Gramsci nos deixa profundas lições. O autor concorda com a explicação contida nos *Quaderni* de que “é preciso voltar brutalmente a atenção para o presente tal como ele é, se se quer transformá-lo”, ponderando que, embora o tempo

⁶ Skliar (2001, p.15) utiliza o termo “ouvintismo” para designar “o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Strobel (2008, p. 35 apud SKLIAR, 2001, p. 15) utiliza o termo “prática ouvintista” partindo das definições de Skliar para designar “(...) é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepção que legitima as práticas terapêuticas atuais”.

presente seja diferente do tempo de Gramsci, a obra gramsciana chama atenção para o presente “tal como é agora”.

Gramsci captou o movimento histórico-social num dado tempo [...] o que importa, no entanto é resgatar o seu método de análise, que, embora em função de um novo real, apresenta-se como atualíssimo e fundamental na compreensão do caráter contraditório da modernidade e na necessidade de formulação de um projeto emancipatório. Precisamos ler Gramsci não apenas situando-o no seu tempo, mas, também hoje, na história que vivenciamos, retomando o seu discurso criador não no vazio nebuloso de nossos sonhos e desejos, mas a partir da concretude real e histórica [...] A superação da ordem atual, a construção de uma nova *civiltà* que consiga vencer os desafios da modernidade necessitam de vontade, ação e de iniciativas políticas, capazes de impulsionar a criação de uma nova racionalidade que englobe a socialização da economia, da cultura e do poder político. (SIMIATTO, 1998, p. 64)

Portelli (1977) diz que os *Quaderni* de Gramsci têm por objetivo contribuir para a vitória do socialismo na Itália, extraindo as conclusões de uma experiência política excepcional. Ao desejar deixar uma obra *firewin* (para a eternidade), Gramsci foi conduzido por certos conceitos-chave que enriquecem a ciência política. “Gramsci torna possível um estudo da superestrutura e da função dos intelectuais para a análise estrutural imediata de qualquer situação política – a análise econômica séria só seria possível *a posteriori*” (PORTELLI, 1977, p. 16).

Gramsci (2006, p.18) afirma “que em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora”. Para o autor (1995, p. 7; 2006, p. 53), “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”. Ele prossegue dizendo que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm a função de intelectual”.

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se na realidade, somente à imediata função social da categoria de profissionais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. (GRAMSCI, 2006, p. 52)

Gramsci (2006) explica que o mundo moderno buscou aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las, sendo a escola um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis. Entretanto, o autor acredita

que “fora de sua profissão [o homem] é um filósofo” (2006, p. 53), pois “participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral” (2006, p. 53) e “contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar” (2006, p. 53).

Nogueira (1998, p. 125) afirma que, para Gramsci, no sentido ampliado de “intelectual”, pessoas com pouco ou até nenhuma instrução formal podem ser consideradas como intelectuais, pois a função social do intelectual, segundo o autor, “se define pela capacidade de organizar os homens e o mundo ao redor de si [...], pois organizam o tecido social, refletem sobre si e sobre sua relação com a sociedade”.

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual filosófica. (GRAMSCI, 1986, p. 21)

Gramsci (2006, p. 15) acredita que “todo grupo social [...] cria para si ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade e consciência à própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político”. Esse tipo de intelectual, O autor classifica como “intelectual orgânico”. Consequentemente, compreende-se que um partido possui sua camada de intelectuais orgânicos. Para Gramsci,

Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera simultaneamente nos campos práticos e teóricos, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. (GRAMSCI, 1986, p. 22)

Mas qual a noção de partido em Gramsci? Segundo Semeraro (1999, p.85) tal noção tem um sentido amplo onde “um jornal, uma revista também podem ser considerados partidos”. Acrescenta-se a afirmação de que uma escola ou uma associação também podem ser consideradas um partido. Gramsci (2006) diz que não é preciso fazer distinção de grau sobre os intelectuais que atuam no partido e considera que o que importa é a função que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual.

Deve sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela,

isto é, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções. (GRAMSCI, 1986, p. 22)

Destaca-se ainda o que diz Simionatto:

Gramsci não é culturalista, mas se preocupa com aquilo que chamamos de cultura política, necessária à crítica da ordem das coisas. Para ele, crítica significa cultura e cultura não significa a simples aquisição de conhecimentos, mas sim tomar partido, posicionar-se ante a história, buscar a liberdade. A cultura está relacionada, pois, com a transformação da realidade, uma vez que por meio da “conquista de uma consciência superior...cada qual conseguir compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres”. (1998, p. 43)

Durante o estudo, verificamos a necessidade de ir a campo. De acordo com Severino,

Na pesquisa de campo, o objeto/ fonte é abordado em meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do entrevistador. (2007, p. 123)

Para tanto, optamos pela coleta de dados a partir de observações realizadas no 1º Encontro Nacional de Surdos e Surdas, na cidade de Goiânia, tendo como apoio a afirmação de Selltiz et. al. (1974, p.226) de que “muitos tipos de dados, exigidos pelo cientista social como provas na pesquisa, podem ser obtidos através da observação direta”

A decisão de realizar a pesquisa de campo no evento deu-se diante da relevância de temas tratados no encontro e do potencial interesse dos surdos em participar do mesmo. O interesse da pesquisadora no evento deu-se pela possibilidade de colher respostas às questões que esta pesquisa propõe. De acordo com Duarte,

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (2002, p. 141)

A opção pela observação simples vai de encontro com a proposta de se analisar como o surdo tem participado das decisões políticas. Portanto, com vistas a cumprir esse objetivo, uma pesquisadora ouvinte não deveria intervir durante o processo pelo qual os surdos iriam decidir, discutir e apresentar propostas para diversas áreas – inclusive sobre educação.

Gil (2008) define como observação simples aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observando de maneira

espontânea os fatos que ocorrem. Sendo assim, o pesquisador é muito mais espectador do que ator. Essa técnica de coletas de dados, segundo o autor, possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa, favorece a construção de hipóteses do problema pesquisado e facilita a obtenção de dados sem produzir conflitos nas comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas.

Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação de fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos. (GIL, 2008, p. 101)

Vale lembrar que, naturalmente, a observação direta do comportamento não é o único meio pelo qual o pesquisador pode obter dados (SELLTIZ et.al., 1974). Outra técnica utilizada neste estudo para realizar a pesquisa de campo foi a aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas aos surdos participantes do evento. Percebemos que a técnica atenderia a necessidade de coletarmos informações relevantes.

Gil (2008) define o questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente, passado, etc.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a estas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL,2008, p.121)

5 Revisão de literatura

A revisão de literatura foi parte essencial desta dissertação, pois, a partir dela, tomamos conhecimento dos caminhos percorridos anteriormente e nos propusemos a contribuir com a compreensão do tema tratado. Todas as leituras forneceram dados relevantes ao processo de investigação.

Segundo Moreira (2004, p. 23), a revisão de literatura “serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas em volta da

penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja”.

Para fazer o levantamento bibliográfico, foram utilizados alguns critérios e palavras-chave para pesquisa no banco de dados da Capes. Inicialmente, pesquisamos pela palavra “surdo”. Foram encontradas um total de 886 publicações de diversas áreas do conhecimento. Delimitou-se a busca para “educação de surdos” e encontramos um total de 723 trabalhos. Percorrendo os diversos assuntos abordados por meio da leitura do título e de resumos, selecionamos uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado para leitura.

Na tese de doutorado de Brito (2013), que tem o título *O movimento social surdo e a campanha de oficialização da língua brasileira de sinais*, o autor tem por questões a serem respondidas como e por que os membros do movimento social surdo e seus aliados interagiram na luta pela oficialização da Libras. Seu referencial teórico é Alberto Melucci, com o qual compartilha as ideias de rede de relações e de identidade coletiva para conduzir sua pesquisa.

Na dissertação de mestrado acadêmico de Sá (2011), intitulada *Escolas de surdos: Avanços, retrocessos e realidades*, analisaram-se dados de duas escolas específicas para surdos na cidade de Manaus. Trata-se de um estudo de caso realizado com os profissionais de educação dessas escolas e o seu principal objetivo foi investigar avanços e retrocessos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – 2008. Sá apoiou-se em diversos autores de estudos sobre surdos e estudos culturais para realizar sua pesquisa. Seu recorte espacial foi a cidade de Manaus (AM), onde estão localizadas as duas escolas pesquisadas, identificando-se consequências da política no cotidiano escolar.

Outra dissertação de mestrado acadêmico consultada foi a de Soares (2011): *Conquistas educacionais para surdos no contexto brasileiro: a compreensão de atores surdos e não surdos sobre este evento*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual a autora analisou quatro obras de pesquisadoras reconhecidas no meio acadêmico por estudos sobre surdos, sendo duas dessas autoras surdas e as outras duas ouvintes. Soares procurou analisar elementos que caracterizassem as conquistas dos surdos como fato de direito.

A terceira dissertação selecionada, escrita por Barros (2015), foi *Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: movimento social surdo e a luta por reconhecimento*. Essa dissertação teve como principal intenção compreender como foram conduzidas as ações coletivas da comunidade surda em torno de uma mobilização denominada Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura. Tal mobilização tinha como principal objetivo a defesa

das escolas bilíngues para surdos, uma contraproposta à política de inclusão definida no Projeto de Lei 8035/2010, proposto pelo Poder Executivo, que culminaria na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com metas a serem cumpridas entre 2011 e 2020. De acordo com as diretrizes desse PL, todas as crianças surdas deveriam estar incluídas na rede regular em salas de aulas comuns para a interação com as demais crianças e frequentar a sala de atendimento educacional especializado no contraturno. A decisão desagradou à comunidade surda, pois sua grande reivindicação é que a educação deve contemplar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda.

Procedeu-se com a leitura da dissertação de Cunha Júnior (2013): *O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação de Surdos*, após relatos de professores e colegas de que um surdo havia defendido sua dissertação em 2013, sendo um dos examinadores Paulo Nosella, orientador deste trabalho. O estudo de Cunha Júnior analisa o papel fundamental da Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) no embate das políticas educacionais para surdos da instituição. A dissertação, que tem Gramsci como um dos principais referenciais teóricos, analisa a Feneis utilizando o conceito de “intelectual orgânico”.

A partir da leitura desses trabalhos, foi possível apontar a existência de uma participação política de surdos nos processos de construção de políticas públicas. Através dos textos, observa-se que a comunidade surda organiza-se em movimentos sociais denominados “movimentos surdos” em busca dos seus direitos. Esses trabalhos reafirmam os caminhos de nossa pesquisa ao defenderem que os surdos têm lutado e criado grupos de resistência aos modelos determinados por ouvintes e que são sujeitos políticos que têm construído suas possibilidades de participação social.

6 Estruturação do trabalho

O trabalho está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo versa sobre a história da educação do surdo, retratando a visão da pesquisadora sobre o surdo como sujeito histórico, político e de direitos, portador de conhecimentos e experiências; apresenta uma breve visão sobre a educação dos surdos através dos tempos: como eram considerados na Antiguidade, na Idade Média e na Modernidade; aponta os primeiros educadores de surdos, remontando à educação de surdos na França e à

disseminação das ideias francesas sobre o assunto; explica o embate entre língua de sinais e oralismo; detalha o congresso de Milão e a repressão ao uso da língua de sinais, ponto marcante na história da educação dos surdos; passa pelo início da educação de surdos no Brasil; e, por fim, fala da importância do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das conquistas da comunidade surda através das legislações brasileiras na atualidade.

O segundo capítulo apresenta as diferentes correntes filosóficas educacionais para surdos; trata de algumas considerações sobre o atendimento educacional para as crianças surdas brasileiras; exhibe algumas definições sobre escolas para surdos, classes especiais e escolas inclusivas; analisa a influência do ambiente escolar no desenvolvimento da criança surda, a concepção de surdos e pesquisadores sobre as diferentes propostas educacionais e as reivindicações da comunidade surda por uma educação de qualidade que contemple, também, a qualidade das interações, o reconhecimento da cultura surda e a formação e participação política de surdos.

O terceiro capítulo expõe a pesquisa de campo: a metodologia e o procedimento, os objetivos, a descrição dos participantes que aceitaram responder ao questionário proposto para análise, os roteiros de aplicação e os resultados.

Para finalizar, apresentamos o que foi aprendido com este estudo, nossas conclusões e as perspectivas para futuros trabalhos.



Charles-Michel de L'Épée, ou abade de L'Épée (1712-1789). A estátua está localizado no pátio do Instituto Nacional para Jovens Surdos cujo escultor Felix Martin(1846-1916) era um ex-aluno. 254, rue Saint-Jacques, Paris.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1.1 A visão de ouvinte sobre os surdos

No simpósio de Educação e Filosofia do qual participamos no decorrer deste estudo, Carlos Skliar tratou das questões da identidade e da diferença. Após sua conferência, fizemos uma pergunta para esse pesquisador e sua resposta trouxe significativa contribuição para estas reflexões: “Enquanto pesquisadora ligada ao programa de pós-graduação em Educação e Filosofia, seria viável desenvolver um estudo sobre educação de surdos, tendo em vista que não estaria em um grupo de estudo específico para discorrer sobre a questão da surdez?” A resposta desse estudioso foi positiva. Ele disse que o importante seria pensar no surdo como pessoa portadora de valor e experiência. Que deveria ser esquecida a sua deficiência.

A bem compreensível explanação de Skliar reafirmou os rumos desta pesquisa. Ignorar a luta travada pelo surdo durante séculos para afirmar seu valor enquanto pessoa, sujeito de direito, portador de conhecimento e experiência, seria um grave erro. Outras perguntas foram sendo descortinadas: “Como posso, sendo ouvinte, falar pelo surdo? Como se poderia afirmar que este ou aquele caminho seria melhor para o surdo?” Também não ousaremos falar por eles, pois esse seria um caminho impróprio.

Quem poderia saber qual é a melhor maneira de educar o surdo para que esse conhecimento seja o mais fecundo possível senão a própria comunidade surda, que possui uma história de luta contra os padrões de dominação que regem nossa sociedade e nossas escolas? Partimos da reflexão de que esta é uma pesquisa empírica com coleta de dados e fontes de estudos anteriores para mergulhar nesse assunto e, principalmente, que esta pesquisa tem como primazia compreender a educação do surdo como um direito inerente, e sua participação política nas decisões referentes à educação é indispensável. Skliar (1999) e Moura (2000) afirmam que é impossível falar pelos outros. Não se poderia perder de vista que o surdo é uma pessoa com experiência, que a surdez não é impedimento para o seu desenvolvimento intelectual e que o seu empenho para participar de decisões políticas é de extrema importância para alcançar um atendimento adequado para as crianças surdas e melhores oportunidades de acesso ao conhecimento.

A potencialidade histórica dos surdos sobre a educação e sua escolarização é, sem margem de dúvidas, um ponto de partida para reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito à educação que abandone os mecanismos perversos de exclusão, por um exercício pleno de cidadania. (SKLIAR, 2001, p.29)

Considera-se que este estudo não se restringe à questão da surdez; reconhecemos que esse é o principal motivo de exclusão do surdo na história, entretanto ousamos a reafirmar a busca pela posição do surdo na atualidade e a necessidade de compreendê-lo como ser histórico, intelectual e produtor de cultura.

Há um novo olhar sobre a surdez, como também afirma Skliar, uma forma de ver a surdez como diferença, não mais sendo considerada a partir da “falta de audição”, mas de novas possibilidades. Essa é uma grande mudança que vem ocorrendo, mesmo que lentamente, em nossa sociedade: a compreensão de que ser surdo é possibilidade de ser diferente, de ser participante de uma cultura, de uma língua e de reconhecer sua identidade.

1.2 Um breve olhar sobre a história da educação dos surdos através dos tempos

De acordo com Moura (2000), na antiguidade os surdos eram considerados por ouvintes como incompetentes e incapazes de serem ensinados, pois para os gregos ser surdo e não desenvolver a linguagem oral implicava em não pensar e não aprender. As pessoas surdas eram excluídas e viviam à margem da sociedade. Para Aristóteles, a linguagem era o que nos dava a condição de humano, portanto o surdo não era considerado humano, pois acreditava-se que ele não desenvolvia suas capacidades intelectuais.

Entre os Romanos, os surdos eram considerados retardados, não possuíam direitos legais, foram julgados incapazes de gerenciar os seus negócios e impedidos de casar. Neste momento, o estigma já estava presente.

Na Idade Média, a Igreja julgava que surdos não possuíam almas imortais, pois não poderiam falar os sacramentos.

Segundo as autoras Thoma (2006) e Moura (2000), apenas na Idade Moderna, no século XVI, o médico Girolamo Cardano declarou que os surdos deveriam ser instruídos e

que poderiam ler e escrever sem a fala. Esse médico interessou-se por estudos relativos à surdez por ter um filho surdo.

O monge Pedro Ponce de León (1520-1584), que viveu num monastério Beneditino na Espanha, é considerado o primeiro professor de surdos da história. Dedicou grande parte de sua vida à educação de surdos de família nobre, ensinando-os a ler, escrever, rezar e praticar o Cristianismo. As famílias procuravam a educação desse monge para que seus filhos surdos aprendessem a falar, e tivessem reconhecido o direito de ser cidadão e de receber a herança familiar. Além dessas premissas, a sociedade estava fortemente ligada aos pressupostos de que o surdo só seria humano se aprendesse a falar e, assim, foi difundida a corrente oralista que tinha tanto o objetivo de proporcionar conhecimento ao surdo, quanto de garantir que ele, por meio da fala, ganhasse a dignidade de pessoa humana na sociedade.

Ponce de León demonstrou que não eram verdadeiras as premissas religiosas e filosóficas de que os surdos não possuíam faculdades mentais nem as afirmações de que surdos possuíam lesões cerebrais, como acreditava a medicina da época. Nesse momento, inicia-se o oralismo que se estende até os nossos dias.

Existem evidências de que, após a morte de Ponce de León, famílias nobres beneficiadas pelo método dele para transmitir conhecimento tiveram interesse de resgatar seu trabalho e contribuíram para que outros educadores de surdos pudessem apropriar-se de seu método.

Segundo Moura (2000, p.18), Juan Pablo Bonet (1579-1629) aproveitou-se do trabalho de Ponce de León e publicou um livro em 1620 apresentando-se como inventor da arte de ensinar os surdos. Diversos estudiosos seguiam a corrente oralista e o método de educação de Bonet em diferentes lugares, entre eles Amman, médico suíço que teve grande influência na corrente oralista na Alemanha, e Wallis (1616-1703), que escreveu o primeiro livro sobre a educação de surdos em língua inglesa e também, aparentemente, seguia o método Bonet.

Entre os primeiros educadores que defenderam a língua de sinais encontramos Charles Michael de L'Épée (1712-1789) que, segundo Sacks (2010), fundou em 1755 a primeira escola de surdos na França, denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris. Dessa forma, a educação de surdos deixou de ser privilégio de alguns para estender-se a todos os surdos, inclusive àqueles que não poderiam pagar. O primeiro diretor dessa escola foi o abade Sicard (1742-1822). Sua difusão foi tão grande que, em 1789, havia 21 escolas para surdos na França e na Europa.

Mas até mesmo De L'pée, ou não conseguia crer que a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só emoções, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada [...] De L'Epée tinha essa ilusão e ela permanece até hoje como uma ilusão quase universal dos ouvintes. (SACKS, 2010, p.29)

Moura (2000, p.22) indica que o abade De L'Epée iniciou seu trabalho com duas irmãs surdas em 1760; por razões religiosas, desejava que os surdos compreendessem a palavra de Deus. Utilizava os sinais para fazer com que os estudantes compreendessem conceitos concretos e abstratos os quais ele chamava de língua dos surdos. Construiu um sistema de sinais metódicos que consistia em sinais para cada palavra e na criação de sinais para palavras que ainda não tinham representação em língua de sinais.

De L'Epée aprendeu a língua de sinais para depois criar seu próprio método. Vale algumas considerações: na concepção de Gramsci, o clero (assim como os filósofos, escritores e professores) é constituído por intelectuais tradicionais. Gramsci foi o primeiro na história do socialismo “a retirar da sombra do esquecimento histórico a importância política do intelectual tradicional” (NOSELLA,2005,p.231). Gramsci afirma que “a formação dos intelectuais tradicionais é mesmo um problema mais interessante.” (GRAMSCI, 1975, p.1523 apud NOSELLA,2005, p.231).

Os intelectuais tradicionais “se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Essa autoposição não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político. (GRAMSCI,1975, p. 1515 apud Nosella, 2005, p. 231)

De L'Epée como intelectual tradicional, teve grande influência e apresenta-se como uma importante figura na educação do surdo. Através da educação de De L'Epée, os surdos saíram da marginalidade histórica para serem reconhecidos como sujeitos históricos. Essa mudança refletiu-se no campo ideológico e político de sua época e na atualidade. Para Gramsci “o apoio tradicional refletia seu viço, a sua força vital e potencialidade futura”. Essa força e potencialidade futura que Gramsci encontrava nos intelectuais de sua época é notada em De L'Epée mesmo sem serem contemporâneos.

De acordo com Sacks e Moura, após a morte do abade De L'Epée, em 1789, o futuro Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França aparecia incerto, até que assumiu como diretor-geral do Instituto o abade Sicard, que exerceu o cargo até a sua morte em 1822. Nesse período, o método de educação através de sinais do abade L'Epée e de seus adeptos sofria fortes

críticas da corrente de adeptos ao oralismo proveniente da Alemanha e já havia uma disputa entre o modelo de educação de surdos na França e o modelo de educação oralista da Alemanha. No próprio Instituto, já havia opositores da língua de sinais; entre eles destaca-se Joseph Gerando, diretor administrativo desde 1814. Nesse mesmo período, o médico cirurgião Jean-Marc Itard iniciou seu trabalho no Instituto, onde fez diversos experimentos com o objetivo de descobrir a causa da surdez. E o próprio Itard que embora contemporâneo se Sicard seguia os princípios e práticas diferentes com ênfase na oralização. Para isso, realizava diversas experiências com os surdos. Moura (2000, p.25) relata os procedimentos a que os surdos foram submetidos:

Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de surdo, usar sanguessugas para provocar sangramentos nas membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por esse motivo).

Notamos aqui que a surdez, que anteriormente era vista como um problema religioso, filosófico e social, torna-se uma doença que, de acordo com essa concepção, precisava ser curada, corrigida a qualquer custo.

Itard culpava a língua de sinais usada na escola pela falta de desenvolvimento do surdo; para ele, se o surdo não tivesse acesso aos sinais, seria forçado a desenvolver a fala. Após muitos anos de insucesso na oralização de surdos, esse médico passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a língua de sinais.

Na Alemanha, Samuel Heinicke fundou a primeira instituição de surdos, em Leipzig, no ano de 1778. Seu método de ensino era oral, embora utilizasse alguns sinais e o alfabeto digital, com o objetivo de desenvolver a fala.

1.2.1 A disseminação das ideias francesas sobre a educação de surdos nos Estados Unidos

Segundo os estudos de Sacks (2010, p.31) e Moura (2000, p.31), Em 1816 Laurent Clerc, que era instrutor surdo que foi educado no Instituto de Surdos de Paris tendo sido aluno de Sicard, foi convidado por Thomas Gallaudet e viajou aos Estados Unidos para ensinar aos surdos americanos o método de educação por meio de sinais.

[Clerc] exerceu uma influência imediata e extraordinária, pois os professores americanos até então nunca haviam estado na presença de um surdo-mudo de inteligência e educação notáveis, nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas dos surdos. (SACKS, 2010,p. 31)

Laurent Clerc e Thomas Gallaudet fundaram então a primeira escola de surdos na cidade de Hartford nos Estados Unidos no ano de 1817 com o nome de *American Asylum for the deaf*. Essa escola funcionava no sistema de internato dos alunos sob o principal argumento de que surdos de diversas regiões do país pudessem ser atendidos e educados em seu ambiente.

O sucesso do Asilo Hartford foi muito grande e logo se abriram novas escolas por todo o país. Muitos dos professores de surdos que passaram a trabalhar nessas escolas eram fluentes em língua de sinais e a maioria eram surdos que haviam passado pelo Asilo Hartford. O sistema metódico de sinais franceses trazidos por Clerc fundiu-se com a língua de sinais utilizada por surdos dos Estados Unidos, criando-se assim a língua de sinais americana (ASL). Sobre este fato, Sacks nos esclarece que “Tem-se, de fato, uma forte impressão de polinização, de pessoas indo e vindo, levando para Hartford línguas regionais, com todas as suas peculiaridades e seu rigor, e trazendo de volta uma língua cada vez mais aperfeiçoada e generalizada”. (SACKS, 2010, p.32)

Posteriormente, a escola recebeu o nome de Hartford School; nela os alunos, além da língua de sinais americana, aprendiam inglês escrito, astronomia, geografia, história, literatura, matemática e religião.

Em 1864, o Congresso americano aprovou uma lei para o funcionamento da primeira faculdade de surdos – a *Deaf-Mute College* (atualmente Gallaudet University) –, localizada em Washington e fundada por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. Essa instituição funciona até os dias de hoje, sendo a única faculdade de ciências humanas do mundo para surdos.

1.2.2 O embate língua de sinais *versus* oralismo

Vale a pena observar a diferença dos caminhos percorridos na educação de surdos. Se, por um lado, a França é considerada o berço da escolarização por meio da língua de sinais para surdos, a Alemanha pode ser considerada um dos países idealizadores da educação por meio da oralização.

Observamos que Moura (2000) e Sacks (2010) nos advertem que a língua de sinais, por ser a língua natural dos surdos, permite que eles adquiram conhecimentos em tempo mais curto, ao passo que a oralização é um processo intensivo e sistemático que nem sempre obtêm êxitos com todos os indivíduos surdos. Sabe-se que o processo para a oralização de surdos é longo e lento e que enquanto esse trabalho está sendo realizado pode ser um impedimento para que o surdo desenvolva outros conhecimentos mais rapidamente por meio da língua de sinais.

De acordo com Moura (2000, p.33),

Na verdade a Alemanha tentava, desde o século XVIII, desalojar o lugar que os sinais tinham na educação de surdos [...] o desejo de unificação da língua, acompanhando o mesmo movimento geral Alemão, além da rejeição de todos os modelos franceses (e o uso da Língua de sinais era um modelo francês) levava o desejo de enfatizar a língua alemã oral como principal forma de instrução do surdo.

Na história da Educação de Surdos nos Estados Unidos, verificamos a existência de pessoas que contribuíram para desarticular esse processo. Horace Mann e Samuel Howe, que foram opositores à língua de sinais, após terem visitado escolas de outros países onde os surdos falavam, ficaram espantados e logo interessaram-se por levar essa novidade para o seu país. O problema encontrado é que eles não avaliaram a qualidade da linguagem daqueles surdos.

Sendo assim, levantaram-se grandes opositores à educação do surdo de modelo francês que era executada naquele país. Um grande opositor à língua de sinais foi Alexander Gran Bell, casado com Mabel, que ficou surda quando era jovem e foi educada oralmente. Ela era filha de Gardiner G. Hubbard, também defensor do oralismo.

Alexander G. Bell negava absolutamente a diferença; considerava a surdez uma doença sem cura que poderia ser aliviada, acompanhando assim o modelo clínico de surdez. Não achava conveniente professores surdos por considerá-los um obstáculo para a integração plena do surdo à sociedade; não aceitava a língua de sinais para educação de surdos e preferia o modelo americano monolíngue de educação com prevalência da língua oral. Importante destacar que sua família já trabalhava com a educação de surdos na Escócia e, segundo Sacks (2010 p. 35), sua mãe também era surda, apesar de sua família não admitir isso. Portanto, o grande inventor do telefone tentou vencer o campo da surdez.

1.2.3 O Congresso de Milão

A intenção desse congresso, em âmbito mundial, era votar a forma ideal pela qual os surdos deveriam ser instruídos. Nesse evento, o único professor surdo presente foi impedido de votar e o oralismo puro saiu vitorioso. Depois das decisões do congresso, os alunos surdos foram proibidos de usar a língua de sinais e forçados a aprender a língua falada. A partir de então, professores surdos foram substituídos por professores ouvintes. Para alguns estudiosos, a presença de Alexander G. Bell na defesa da oralização de surdos teve grande impacto no Congresso de Milão. Segundo Moura (2000, p.43), até 1870 o método gestual francês prevalecia sobre o modelo alemão de educação de oralização. Entretanto, já havia fortes oposições que culminariam nas decisões do Congresso em 1880.

Na França, berço da educação pela língua de sinais, havia um forte movimento político, pois havia se estabelecido um estado unitário de caráter centralista e, portanto, considerava-se um risco existir um grupo com língua e cultura próprias. Nos Estados Unidos, Gran Bell mantinha sua campanha a favor do oralismo. Na Inglaterra, havia um movimento de difusão do método Alemão. Na Itália, em 1870, havia uma grande campanha para promover a alfabetização em todo o país visando à unidade linguística e à coesão territorial, pois havia vários estados sem um governo único centralizador e existiam muitas línguas e dialetos pertencentes a vários grupos, além da língua de sinais em escolas de surdos. Dessa forma, é possível entender que a repressão ao uso da língua de sinais por surdos já estava acontecendo em grande escala antes do congresso e que esse evento se constituiu em um espaço de legitimação oficial do oralismo sobre a língua de sinais.

De acordo com essas afirmações, Skliar esclarece:

Então seria uma ingenuidade pensar que a origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores de escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. (SKLIAR 1998, p.16)

Segundo Costa (2010, p. 24), "como medida para inibir a comunicação gestual dos surdos, eram obrigados a sentar sobre as mãos, os vidros das portas das salas eram retirados com o objetivo de que não houvesse entre eles nenhum tipo de comunicação gestual, nem mesmo entre alunos de fora da sala de aula". As consequências dessa imposição foram que o

oralismo não favorece a elevação do nível de alfabetização e instrução para os surdos na mesma proporção que a língua de sinais, tendo em vista que perde-se muito tempo com ele e nem sempre se atinge o nível esperado.

[...] o conteúdo da educação de surdos é pobre em comparação ao das crianças ouvintes: gasta-se tanto tempo ensinando as crianças surdas a falar - deve-se prever entre cinco e oito anos de ensino individual intensivo - que sobra pouco para transmitir informações, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa. (SACKS, 2010, p.36)

Somente a partir de 1960 que segundo Sacks (2010, p. 36) “historiadores e psicólogos, bem como os pais e professores de crianças surdas, começaram a indagar: o que aconteceu?” foi percebido o insucesso do oralismo, passaram a compreender que algo deveria ser feito, porém não sabiam como e nem por onde começar.

Havia muitas escolas que só admitiam surdos que tivessem possibilidade de falar, aqueles que haviam perdido a audição após a aquisição da linguagem ou que ouviam pouco. Aqueles que não progrediam na oralidade eram considerados deficientes mentais. Nesse contexto, inicia-se nesse momento novas alternativas para a educação do surdo, entre elas o método de comunicação total. Essa alternativa baseia-se em um sistema combinado entre sinais e a fala, porém as línguas de sinais são completas em si e possuem um caráter diferente das línguas faladas, ou seja, possuem estruturas diferentes. Sendo assim, os surdos continuavam privados de sua língua.

Segundo Fernandes (2011 p. 55), "A partir de 1960 principalmente nos Estados Unidos, as denominadas minorias étnicas e culturais, apoiadas por setores representativos da sociedade, organizaram-se através de movimentos sociais para reivindicar seus direitos, com o objetivo de terem suas diferenças reconhecidas politicamente". Líderes surdos articularam o processo social denominado movimento surdo, com a finalidade de denunciar a opressão sofrida historicamente e difundir sua cultura. Em um movimento de resistência contra práticas dominantes, estigmas de deficiência, incapacidade e inferioridade, esses grupos demonstram que a língua de sinais é o meio pelo qual o surdo estabelece vínculos com a realidade social e luta por seu reconhecimento.

Para Fernandes (2011), aspectos políticos e científicos contribuíram para essa organização. Entre os aspectos políticos, a autora esclarece que aquele foi um momento histórico no qual grupos minoritários estavam insatisfeitos no contexto pós-Segunda Guerra

Mundial e pós-Guerra do Vietnã, e minorias étnicas, linguísticas e religiosas denunciavam a discriminação e reivindicavam direitos legais de reconhecimento de suas diferenças.

Entre os aspectos científicos que contribuíram para novos rumos na educação de surdos está a crítica do processo histórico de colonização europeia, que promoveu um massacre cultural e linguístico dos povos colonizados. Nesse período, intensificaram-se estudos sobre línguas de diversos povos, inclusive sobre a língua de sinais, sendo pioneiro neste campo o linguista William Stokoe, professor do Colégio Gallaudet.

As mudanças iniciais, decorrentes dessa nova perspectiva, foram percebidas no espaço educacional por meio da incorporação da língua de sinais nas práticas escolares, originando as primeiras experiências do bilinguismo na educação. (FERNANDES, 2011, p.58)

1.3 A educação do surdo no Brasil : a importância do INES

A possibilidade de educação de surdos de forma institucionalizada no Brasil tem início em 1855, quando o professor E. Huet apresenta a Dom Pedro II um plano de criação de um estabelecimento educacional para surdos. Huet era francês e estudou no colégio de surdos-mudos de Paris. O nome primeiro nome de Huet ainda é objeto de dúvidas, pois todos os documentos constantes desse professor foram assinados como E. Huet; em alguns livros ele aparece como Ernest e em outros, como Eduard.

No relatório entregue ao imperador D. Pedro II, Huet apresentou propostas para a criação do colégio que deveria contemplar os surdos de famílias pobres com a concessão de bolsas de estudos com recursos por parte do Império. Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e o foco educacional seria no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. A princípio, esse colégio seria misto, atendendo tanto meninos quanto meninas, sendo que para elas valeriam as mesmas regras.

Segundo documentos constantes do arquivo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e relatados no trabalho de Rocha (2008), a escola para surdos foi inaugurada em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. de Vassimon, sendo uma escola privada. O ensino compreendia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada para os que tivessem aptidão (para o método oral) e doutrina Cristã.

Alguns meses depois, Huet escreveu uma carta para a Comissão Diretora responsável por acompanhar o Instituto sobre as dificuldades econômicas que existiam para manter aquela instituição, que havia recebido contribuições do Teatro São Januário e do imperador D. Pedro II, e para alertar que as instalações naquela escola eram impróprias para atender aos alunos.

Somente em 1857 o instituto passou a funcionar no morro do Livramento, em um prédio alugado por três anos. Foi contemplado pela Lei 939, de setembro de 1857, que fixava e orçava a receita do império. Nesse período, o instituto foi nomeado como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Em 1858, o Instituto atendia a 19 crianças, inclusive de outras províncias. Huet deixou a direção do Instituto em 1861 por motivos pessoais, negociando sua saída com uma pensão anual por ter sido fundador da primeira escola para surdos do Brasil.

Importante conhecer e analisar a diretoria do INES bem como a função dos intelectuais em Gramsci. “Para Gramsci, o intelectual é uma figura que tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para a sua reprodução” (BEIRED, 1998,p.122) De acordo com Beired

Foi com base em um diagnóstico das funções e dos lugares ocupados pelos intelectuais para preservar o *status quo* que Gramsci pôde elaborar uma teoria da transformação social na qual os intelectuais desempenham um papel central [...] A postura gramsciana implicou a valorização dos agentes sociais que exercem atividades intelectuais: o professor, o líder religioso, o militante político, o jornalista, o artista e o cientista. (BEIRED,1998,p.122)

Segundo Beired (1998) o termo “intelectual” em sua origem está muito vinculado à tomada de posições políticas e o conceito privilegia a função organizativa, ou seja, a organização da cultura e da sociedade. Portanto, a direção do INES além da função organizativa também indica tomada de decisão, postura política e ideológica por parte dos seus agentes sociais representado por seus diretores.

Em 1862, chegou ao Brasil o professor Dr. Manoel de Magalhães Couto, o qual se especializou no Instituto de Surdos da França e logo tomou posse como diretor do Instituto brasileiro, permanecendo nessa posição até que foi regulamentado o seu funcionamento por meio do Decreto 4046, de 19 de dezembro de 1867. Este decreto previa o número de funcionários e as matérias que deveriam ser ministradas naquele momento. O ensino deveria contar com Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e

Contabilidade. Por força do decreto, a secretaria de Estado dos Negócios do Império deveria acompanhar os trabalhos do Instituto. Em 1868, Fernando Tôrres, ministro do Império, designou Tobias Rabello Leite, chefe da Seção da secretaria de Estado, para o trabalho e o resultado foi a constatação de que no Instituto não havia ensino, apenas um espaço de asilo para surdos. Consequentemente, Manoel Magalhães Couto foi exonerado e o Dr. Tobias assumiu a diretoria até a sua morte em 1896.

Mesmo sendo uma figura ligada ao imperador, esse diretor permaneceu em sua função na passagem do regime Imperial para o Republicano, tendo implantado ao longo dos anos uma série de melhorias para a instituição. Uma de suas principais metas era implantar o ensino profissionalizante para os surdos, por acreditar que eles deveriam dominar um ofício para garantir sua subsistência ao sair do Instituto. Para isso, mandou preparar um terreno no Instituto destinado à horticultura para que os alunos pudessem aprender atividades agrícolas. Esse diretor acreditava que o objetivo do Instituto não era formar homens de letras, mas ensinar-lhes uma linguagem que os preparassem para as relações sociais, tirando-os do isolamento da surdez

O Dr. Tobias também defendia a criação de novos Institutos nas demais províncias, pois aquela instituição já não comportava a quantidade de surdos que para ali se dirigiam, provenientes de diversas regiões do país. Entretanto, constatou o pouco interesse de abrir esses espaços. Em sua posição, divulgou o trabalho desenvolvido na Instituição e orientou a escolarização e profissionalização do surdo em âmbito nacional. As intenções do Dr. Tobias, apresentam-se contrárias a concepção gramsciana de conceber a educação. Sobre o ensino profissionalizante Gramsci adverte

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas [...] Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar “de humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda diferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais. (GRAMSCI, 2006, p.32-33)

Outra medida do Dr. Tobias foi seguir a tendência do Instituto de Surdos- Mudos da França, no qual ex- alunos se tornavam funcionários da instituição, podemos considerá-los os novos intelectuais orgânicos da instituição. Nesse período destacam-se os alunos Flausino José da Costa Gama, que trabalhou no instituto de 1871 a 1879 e desenhou a Iconografia de Sinais

em 1875; Gustavo Gomes de Matos, que substituiu Flausino no período de 1880 a 1889 e Joaquim do Maranhão, que no ano de 1871 assumiu como mestre de oficina de sapataria.

Um dado importante é que no século XIX meninas não podiam estar em uma instituição; deveriam ficar em casa realizando atividades domésticas. As que ali estavam estudando permaneciam até a adolescência e voltavam para suas casas e abrigos. Com o tempo, o Instituto passou a atender apenas meninos.

No Brasil, como em todo o mundo, também foram sentidos os reflexos do Congresso de Milão; em 1883, houve no Rio de Janeiro um congresso que tratou da educação de surdos em suas atas e pareceres. Nas atas constavam os pareceres do diretor Dr. Tobias Leite e do professor do Instituto Menezes Vieira. Este professor, que já havia viajado pelo mundo, demonstrava em seu discurso que seu desejo era de tornar as pessoas surdas produtivas e sociáveis, e discordava com o programa de ensino com o foco na escrita e na profissionalização. Também discordava quanto à Linguagem Articulada⁷ que, para ele, deveria ser ofertada a todos os alunos, não apenas para aqueles que demonstravam aptidão, e considerava que deveriam ser seguidas as deliberações do Congresso de Milão.

De acordo com Rocha (2008, p.46), o Dr. Tobias encerrou seu parecer nesse Congresso defendendo que a educação do surdo deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria preparar professores para atender outras províncias e que as meninas deveriam receber instruções em casa. Ainda está presente a divergência de concepções entre o Dr Tobias com o pensamento gramsciano que considera

[...] a tendência atual é abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não pensam em prepara-se para o futuro profissional, bem como difundir cada vez mais as escolas profissionalizantes especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. [...] a escola profissional destina-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 2006, p.33)

O Prof. Dr. Menezes viajou à Europa para estudar sobre a Linguagem Articulada e a aplicou por um período de sete anos no Instituto, porém o Dr. Tobias descobriu que os alunos que frequentavam o curso de linguagem articulada tinham desempenho inferior aos alunos que

⁷ A Linguagem Articulada é produzida pelo órgão vocal humano a partir de unidade mínima de sons com início nos fonemas com possibilidades de chegar a unidades mais complexas.

frequentavam o curso de linguagem escrita. Com isso, o Prof. Dr. Menezes Vieira perdeu seu cargo no Instituto. Tobias morreu em 1896 e, no período de 1897 a 1900, a direção foi ocupada pelo professor Joaquim Borges Cordeiro, que indicou Cândido Jucá como professor de Linguagem Articulada; o trabalho deste professor foi considerado exitoso, porém reabriu a discussão no Instituto sobre a melhor maneira de instrução. De acordo com Rocha (2008), havia visões distintas:

Em uma, a disciplina de Linguagem Articulada era defendida para todos, fundamentada na percepção de que pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades inclusive falar. Em outra, a defesa por uma profissão e alguma escrita para comunicação básica refletia a ideia de meio-cidadão. (ROCHA, 2008, p. 49)

Da virada do século a 1907, o Instituto contou com mais três diretores com visões distintas sobre a educação de surdos, sendo primeiramente preconizada a linguagem articulada para surdos que tivessem possibilidade de aprendê-la, outro diretor passou a defender o Método Combinado, portanto sempre havia discordâncias por parte de professores e diretores do Instituto.

Outro diretor que permaneceu um longo período na instituição foi o Dr. Custódio Ferreira Martins, que assumiu a sua gestão de 1907 a 1930. Nesse período, houve a ampliação do Instituto com o argumento de que se criaria uma ala feminina, que somente passou a existir em 1932 pela pressão de uma organização feminina. O então presidente Epitácio Pessoa criticou a construção do novo prédio e, com isso, as novas dependências do Instituto passaram a ser utilizadas por inúmeras repartições federais até os anos 1940.

Em 1911, o Instituto passa a retomar o trabalho com o método oral puro e havia relatos de insucesso dos alunos; sendo assim, o diretor Custódio Martins enviou ao governo um relatório solicitando a utilização de métodos mais adequados às aptidões e capacidades dos alunos. Segundo Moura (2000, p. 83), Custódio também solicitou modificações no regulamento da Instituição para que crianças de seis a dez anos fossem admitidas, e justificou ainda que as crianças que ingressavam no Instituto entre nove a quatorze anos estariam muito velhas para o aprendizado da fala articulada. O governo não autorizou a admissão de crianças menores, mas o ensino da fala articulada passou a ser destinado para aqueles que poderiam se beneficiar dele.

O diretor que viria a substituir Custódio Martins em 1930 foi o Dr. Armando Paiva Lacerda, que teve ampla aceitação da população por seus trabalhos desenvolvidos sobre reeducação auditiva reconhecidos cientificamente e amplamente divulgados pela imprensa. Em sua gestão houve uma reorganização, com um plano de atendimento diferenciado. Os alunos

foram divididos em dois grupos: um que teria aptidão para a linguagem articulada e outro que só se beneficiaria da linguagem escrita. Os estudos chegavam ao fim quando o aluno dominava uma das profissões com cursos oferecidos pela instituição: encadernação, sapataria, alfaiataria e mercearia. O diretor pode ser considerado um intelectual de tipo tradicional, tinha boa relação com a imprensa e com os intelectuais da época.

Além de Cecília Meireles, que se mostrava bem próxima ao diretor, outro expoente da cultura brasileira, Carlos Drummond de Andrade também tinha uma convivência com o Dr. Armando, naturalmente intensificada pela função exercida como chefe de gabinete do Ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema. Há muitos despachos no acervo do INES assinados por Drummond. Em um deles, o poeta solicita uma vaga para um surdo frequentar as oficinas. (ROCHA, 2008, p.74)

Durante a era Vargas (1930-1945), o Dr. Armando esteve na direção do Instituto. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um processo de reabertura política com eleições diretas para Presidente da República, sendo eleito em 1945 o general Gaspar Dutra. O governo Dutra, em 1947, conseguiu do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional o consentimento para suprimir o registro do Partido Comunista do Brasil e, com isso, o senador Luis Carlos Prestes, entre outros, teve seu mandato cassado. Essa situação repercutiu no Instituto, sendo o Dr. Armando exonerado; ele retomou a gestão apenas após uma batalha jurídica. De acordo com Rocha (2008, p.78), a alegação para a exoneração era de má gestão técnica e administrativa, porém ela teria ocorrido porque o Dr. Armando abrigou na casa ao lado da Instituição seu cunhado Trifino Correia e o Senador Luis Carlos Prestes, entre outros.

Com a saída do Dr. Armando, a direção foi assumida por Antônio Carlos de Mello Barreto. De perfil disciplinador, ele não tinha a simpatia dos alunos. Nessa época, o instituto recebia alunos de vários estados, pela falta de atendimento em outras regiões. Esses alunos permaneciam durante todo o ano letivo e voltavam para suas casas nas férias escolares. Na gestão desse diretor, houve uma rebelião entre os alunos que, de acordo com Rocha (2008), ao retirarem-se para os seus leitos quebraram vidros e camas, e lançaram colchões. A rebelião foi noticiada pela imprensa que levantava algumas hipóteses, entre elas a de que os alunos eram possíveis colaboradores e instrumentos de agitação de professores e funcionários contrários à prisão de Luis Carlos Prestes e de seus colaboradores, entre eles o ex-diretor Dr. Armando Lacerda. Por essa ocorrência, Mello Barreto foi exonerado, e teve início a gestão da primeira mulher, a professora Ana Rímoli de Faria Dória, que permaneceu na gestão de 1951 a 1961.

Dentre os fatos mais importantes da gestão de Dória, estão a requisição de Tarso Coimbra como assistente técnico no Instituto, parceria que duraria toda sua gestão. Dória, antes de assumir esse cargo, foi coordenadora e docente do Curso de revisão de conhecimentos e práticas destinado a professores realizado pelo MEC. Isso colaborou para que alunas ingressassem no Curso Normal Especializado para surdos recém-criado no Instituto. Além dessas iniciativas, em 1955 foi criada uma escola que correspondia ao segundo ciclo do ensino fundamental, com o objetivo de oferecer aos alunos surdos uma formação com mais qualidade, juntamente com um novo ofício que seria o de auxiliar de secretaria. No entanto, o número de surdos matriculados foi insuficiente, sendo as vagas ocupadas por alunos ouvintes.

Em 1957, ano do centenário do Instituto, a diretora iniciou um processo para a alteração do seu nome que deixaria de conter a denominação surdo-mudo para passar a Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sua atual nomenclatura. Ainda nessa época, um dos principais objetivos do Instituto era a oralização dos surdos.

Com a saída de Dória em 1961, o INES passou por várias gestões e reestruturações no ensino. Observa-se que o maior foco da instituição até aquele momento era o ensino profissionalizante, porém ela foi sofrendo mudanças significativas em direção ao ensino regular.

Em 1974, foi implantado o ensino de Primeiro Grau, de acordo com a lei 5692/71. Em 1989, iniciou-se no INES o ensino de Segundo Grau correspondente ao Ensino Médio. Com essas transformações, o INES enfrentou algumas dificuldades, pois em seu quadro a maioria dos docentes não tinha graduação. Nesse mesmo período, houve a implantação do Serviço de Estímulo Precoce, que era uma das antigas reivindicações do ex-diretor Dr. Armando Paiva Lacerda. Nessa época, o Instituto já atendia crianças na pré-escola, inclusive aquelas que possuíam múltiplas deficiências. Como o tempo de espera por uma vaga era imenso, criou-se essa alternativa para que começassem o mais cedo possível os estímulos com a família; os pais recebiam orientações para realizar o trabalho em casa com seus filhos.

De acordo com Rocha (2008), em novembro de 1974 foi realizado no INES o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo MEC. O tema principal era a Formação de Professor Especializado de Deficientes de Áudio-Comunicação; o evento contou com a presença de profissionais do Brasil, da Venezuela e da França. Algumas recomendações desse seminário foram polêmicas, entre elas a de que cargos de professores de Deficientes Auditivos não pudessem ser ocupados por surdos, pois como o objetivo era que os alunos desenvolvessem a oralidade, os surdos não poderiam exercer adequadamente essa função.

Em 1981, o Instituto passou novamente a ofertar cursos de formação de professores como Especialistas na área de Deficiência Auditiva. Esse curso recebeu candidatos de diversas regiões do Brasil. Em 1984, o MEC realizou concurso público e grande parte dos alunos do curso foram contratados.

No ano de 1985, chega à gestão do INES a diretora Lenita de Oliveira Viana, que foi bem recebida por todos do Instituto. Lenita tinha se formado no curso Normal criado por Ana Rímoli Dória e trabalhava no INES há mais de trinta anos. Formou-se em fonoaudiologia, entretanto acreditava ser importante a língua de sinais para o surdo. Lenita foi conhecer a Gallaudet College nos Estados Unidos e, ao retornar, promoveu o primeiro curso de língua de sinais do INES. Naquela época, iniciavam-se os trabalhos de comunicação total e, nesse momento, houve a abertura para que começasse um trabalho que incluiria a língua de sinais para melhor rendimento dos alunos. Mesmo não estando em um lugar privilegiado, a língua de sinais estava presente na sala de aula e as primeiras turmas a utilizá-la no INES foram as da pré-escola, em caráter experimental; a opção de frequentar ou não a turma seria dos pais das crianças.

Com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello em 1990, o INES sofreu violentas intervenções protagonizadas pelo Ministro da Educação Carlos Chiarelli, que afastou a diretora Lenita da direção para apurar denúncias de má gestão. Nos anos seguintes, assumiram a gestão do INES duas professoras da pré-escola do próprio Instituto: Leni de Sá Duarte Barbosa, de 1992 a 1999, e Steny Basílio Fernandes dos Santos, de 1999 a 2006.

Em 1993, foi retomado o trabalho de representação estudantil por meio do Grêmio do INES, que coincidiu com o surgimento da luta pela utilização da língua de sinais. Nesse novo momento, houve várias realizações ligadas à Libras no INES. Merecem destaque o curso de Libras, o profissional surdo em sala de aula, a Libras como disciplina, e a produção de material técnico e informativo em Libras.

Acredito que o período correspondente a essas duas últimas gestões guarda um nexo importante com a segunda metade dos anos 80 e com o fim do uso clandestino da língua de sinais nas relações sociais e de ensino no INES, Concorreram para isso inúmeros fatores, dentre eles a presença da alternativa da Comunicação Total [...] que demandava cursos de língua de sinais, e o movimento político dos surdos pelo seu reconhecimento. (ROCHA, 2008, p.128)

Para Rocha (2008), essas realizações estão diretamente ligadas à mudança de concepção: de linguagem sinalizada para o reconhecimento da língua de sinais – Libras. Com

isso, em 2006 no INES foi criado um Instituto Superior Bilíngue. Grande foi essa mudança, pois a instituição que tinha como foco apenas o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão passou a ser uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares e ainda a contar com alunos bilíngues usuários da língua de sinais e do português como segunda língua na modalidade escrita.

Em São Paulo, a primeira escola para surdos foi o Instituto Santa Teresinha, fundado em 1929; posteriormente, foi criado o Instituto Educacional São Paulo, por iniciativas dos pais de crianças surdas. Outras escolas particulares foram fundadas com o tempo, inclusive escolas municipais.

No Brasil, existem outras instituições que atendem exclusivamente a surdos, porém elas lutam para permanecerem abertas, pois esbarram na Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008 do governo federal. Este documento analisa o processo de inclusão em seus aspectos históricos e denuncia que “o processo de democratização da escola evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” e tem como principal objetivo o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes nas escolas regulares. O que podemos analisar é que, como o INES, as diversas instituições que atendem a crianças surdas no Brasil foram ao longo do tempo acompanhando as concepções de educação para crianças surdas de países europeus e dos Estados Unidos, entretanto é importante observar que esses padrões frequentemente eram ditados por ouvintes. Porém, na atualidade, a maioria das escolas está em processo de construção de uma proposta bilíngue para crianças surdas, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Mérito das reivindicações da comunidade surda e do reconhecimento da língua de sinais brasileira.

Neste capítulo, buscamos descrever os momentos históricos de construção de educação dos surdos mais detalhadamente do INES que, por ser a primeira instituição a atender a criança surda, teve um papel importante tanto na formação de crianças quanto na formação de profissionais que divulgaram essa educação para diversas regiões do país. Ainda é importante ressaltar que neste estudo seria difícil abarcar detalhadamente a história de outras instituições que desenvolvem o trabalho com crianças surdas, pela quantidade de escolas existentes e a extensão do território nacional.

1.3.1 A luta de surdos brasileiros pela aprovação da lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda

Para Sá (1999, p. 137), logo após a entrada das ideias da comunicação total no Brasil, linguistas começaram a se interessar pelo estudo da língua de sinais brasileira e pela contribuição que seu uso poderia dar ao processo educacional do surdo. No final da década de 1990, o conjunto de reflexões e práticas originadas nos movimentos sociais foi incorporado, progressivamente, às políticas públicas (FERNANDES, 2011, p. 61).

Dados revelavam o insucesso dos alunos surdos no desempenho escolar, decorrente de anos de oralização; eram quase inexistentes os surdos que conseguiam atingir o ensino superior. Em 1995, a PUC/PR realizou uma pesquisa sobre escolarização do surdo e constatou que 74% dos surdos não concluíam o Primeiro Grau e que 5% dos surdos que estudavam em universidades tinham dificuldades de lidar com o português escrito. (QUADROS, 2007 apud FERNANDES, 2011, p.63).

Esses resultados são reflexos de anos de educação com a meta do oralismo, em que a fala era o centro das intervenções pedagógicas. Diante desse quadro, pais, professores e pessoas surdas passaram a pressionar o poder público para fazer valer os direitos de respeito às diferenças. O único caminho viável era o do reconhecimento da língua de sinais.

Grupos de militantes, em sua maioria surdos, além de compreenderem a educação como direito, perceberam no período pós-ditadura militar a abertura para a redemocratização e o momento para empenharem-se na participação política e na luta por uma educação com qualidade. No período entre o fim da ditadura e o reconhecimento da Libras, houve diversas ações coletivas em prol do movimento surdo. Várias associações de surdos que tinham a finalidade de assistência social e socialização do surdo engajaram-se nessa luta.

Antes da criação das diversas associações de surdos, os surdos se encontravam em diversos lugares, como nos pontos, os "points", o encontro para "bater papo". [...] Esses encontros funcionavam também como divulgadores da língua de sinais, e como identificadores da capacidade do surdo como cidadão. (SENTIL DELATTORRE, revista FENEIS, 2002 apud QUADROS E CAMPELLO In VIEIRA-MACHADO e LOPES, 2010, p.26)

Vale destacar que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é uma das principais instituições para os surdos do país; até 1987, contava com a nomenclatura de FENEIDA e possuía somente líderes ouvintes, porém por meio da organização de uma

comissão de luta pela participação política, os surdos passaram a ocupar diversos cargos de liderança. Essa instituição teve um papel importante nessa luta e, em 1998, já começava a ensinar os primeiros sinais isolados. A FENEIS como instituição política que tem por objetivo atender as reivindicações dos surdos, desempenha um importante papel no sentido de direção política - ideológica e de resistência às imposições da cultura ouvinte sobre os surdos. Gramsci afirma que

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2006. Pág15) A afirmação de Gramsci reafirma o caminho percorrido por essa instituição que na atualidade forma novos quadros que saem da própria população surda.

Souza (2008, p. 66) diz que o Decreto 5626 e a lei de acessibilidade 10.098 de 2000 são os principais marcos dessa trajetória de inclusão porque, nas palavras da autora: "para ter acesso é necessário primeiramente o reconhecimento linguístico de uma comunidade".

Em 2002, passou a haver maior divulgação do aprendizado de língua de sinais nas escolas, mesmo sem que ela tivesse sido oficializada ainda, o que viria ocorrer no mesmo ano. Segundo Brito (2013), as reivindicações do movimento surdo culminaram na aprovação da lei 10.436/2002, que reconheceu a Libras como Língua Brasileira de Sinais, sendo uma das grandes conquistas e um importante avanço em direção ao reconhecimento do surdo como minoria linguística na sociedade brasileira.

Surge no Brasil um novo discurso sobre o surdo, que deixa de ser analisado pela "falta" de uma língua e pelos padrões clínicos de "deficiência" para ser reconhecido como grupo minoritário possuidor de uma língua "diferente", e mais: o surdo passa a "ter voz" e a ser reconhecido como sujeito de direitos capaz de exercer liderança política.

A língua de sinais anula a deficiência linguística, consequência da surdez, e permite que os surdos se constituam como membros de uma comunidade linguística minoritária diferente, e não como um desvio da normalidade. (CHOI [et. al.], 2011, p.22)

Nesse processo histórico, observamos um movimento do qual o surdo se tornou protagonista, ao ocupar seu lugar e tomar posse de suas próprias decisões políticas.

Atualmente encontramos surdos que são intelectuais de universidades renomadas do país, participam do debate nacional sobre a educação e fazem valer seus direitos como cidadãos

por intermédio de organizações que lutam por seu reconhecimento. Considero importante ressaltar que essas conquistas decorreram de mudanças de concepções sobre o surdo e a surdez, e proporcionaram mudanças e garantias por meio da legislação.

1.3.2 Leis e documentos oficiais que garantem o direito do surdo à educação

“A inclusão teve suas origens no centro das pessoas em situações de deficiências e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, hoje pensa em contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (Sanchez & Teodoro, 2006, p.69).

Rechico (2008) e Costa (2010) pontuam que na Constituição Federal de 1988, no título VIII (da Ordem Social), o art. 208, III estabelece que os portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Essa é a primeira vez que a legislação contempla as pessoas com deficiência. Naquele momento, realizavam-se os primeiros debates acerca do reconhecimento do surdo como minoria linguística, porém, para a legislação brasileira, os surdos estão incluídos nesse mesmo item.

Em 1990, com a realização de Conferência Mundial realizada em Jomtien, surge a Declaração Mundial de Educação para Todos de forma a garantir a todas as crianças e jovens o atendimento às suas necessidades básicas de aprendizagem.

No mesmo ano, no Brasil é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8069/90, que estabelece no inciso primeiro do art. 2º o atendimento especializado que deverão receber as crianças e adolescentes portadores de deficiências.

No ano de 1994, aconteceu na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que oficializou o documento conhecido como Declaração de Salamanca, o qual trazia importantes propostas referentes a uma educação inclusiva. É importante ressaltar:

Cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagens e necessidades que lhes são próprios [...] os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades.

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos, o acesso à língua de sinais de seu país. Face a necessidades específicas de comunicação dos surdos e de surdos-cegos,

seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

É interessante observar que essa declaração já considerava a língua de sinais como importante meio pelo qual os surdos têm acesso ao conhecimento, assim como a mudanças que já estavam ocorrendo na educação do surdo no mundo, pois o método do oralismo já estava sendo questionado e a possibilidade de que os alunos surdos e cegos fossem atendidos em escolas especiais, posição oposta ao afirmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

No Brasil, no ano de 1994 tivemos a portaria nº179/94 que, tendo como base a Declaração de Salamanca, propõe a inclusão de uma disciplina de “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.” (BRASIL, 1994) nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia e em todas as licenciaturas.

Rechico (2008, p.16) analisa como o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial, do mesmo ano, define que a pessoa portadora de deficiência “é aquela que, em relação à maioria das pessoas, apresenta diferenças (físicas, sensoriais ou intelectuais) decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente que dificultam o seu desenvolvimento e interação com o meio físico e social”. Esse documento apresenta como objetivo a “fundamentação e orientação do processo global de educação de pessoas portadoras de deficiência [...] criar condições adequadas para o seu desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente de sua cidadania.” (BRASIL, 1994, p.45).

Em 1996, temos a LDBEN 9394/96 que, em seu art. 4º, III, prevê aos portadores de deficiência o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu art. 58, também considera que, caso os educandos não apresentem condições para a integração nas classes comuns de ensino regular, receberão atendimento em classes, escolas ou atendimentos especializados.

No art. 59 dessa lei, consta que “os sistemas de ensino assegurarão currículos, métodos, técnicas específicas, professores com especialização adequada para atender às necessidades dos educandos e prover uma educação especial para o trabalho visando a sua integração social” (BRASIL, 1996).

Em 1999, já transitava a Lei nº 11.405/99, que dispõe sobre a oficialização da Libras em âmbito estadual no Rio Grande do Sul. Em seu parágrafo único, ela definia como “Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-gestual, com estrutura

gramatical própria, oriunda de comunidade de pessoas surdas do Brasil, sendo a forma de expressão dos portadores de deficiência auditiva e sua língua natural” (RIO GRANDE DO SUL, 1999). Ainda em seu artigo 2º, ela garante o direito dos surdos a receberem atendimento em toda a administração pública e informações, de servidores, por meio da comunicação em Libras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1999, propõem a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades específicas de cada aluno, respeitando a diversidade; preconiza adequações às características e necessidades do educando. Para alunos surdos, os quais o documento denomina como “deficientes auditivos”, os PCNs sugerem recursos de acesso ao currículo por meio de materiais e equipamentos específicos, além da língua de sinais, dentre outros meios. Sugere também o oferecimento de ambientes para treino auditivo, o uso de materiais visuais e de apoio à compreensão das informações verbalmente expostas na sala, além da atenção ao posicionamento do aluno na sala em um lugar favorável que oportunize a visualização dos movimentos orofaciais do professor e dos colegas.

A lei de acessibilidade para alunos portadores de necessidades especiais ou com mobilidade reduzida (Lei nº 10098/00), em seu art. 1º, determina a supressão de obstáculos nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano e nos meios de comunicação e transporte. Essa lei beneficia os surdos quando discorre sobre a eliminação de barreiras de acesso a comunicação para pessoas surdas. Em seu art.17, assegura que: “O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras da comunicação e estabelecerá alternativas e técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização [...]” (BRASIL, 2000). Apesar dessas garantias, a lei define a Libras como uma linguagem e não como uma língua, e os surdos como portadores de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação. Petter (2006) explica a diferença

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). (PETER,2016)

Entre os objetivos da lei nº 10.171/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, convém destacar algumas considerações:

Redimensionar, conforme as necessidade da clientela, se necessário, classes especiais, outras alternativas pedagógicas e recursos, como [...] programas de amplificação sonora e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos surdos, uso de equipamentos de informática como apoio a aprendizagem dos alunos especiais e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais* (2001) propõe um atendimento com uma equipe transdisciplinar para alunos com necessidades especiais por meio de um programa de Atendimento e Apoio Especializado para a inclusão escolar, com o intuito de desenvolver as potencialidades da criança em sua totalidade nos níveis físicos, sociais, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, primando pela integração e pela comunicação por meio de atividades lúdicas e significativas. Ainda prevê que essa equipe proporcionaria assistência técnica e pedagógica nos centros de educação infantil. Para a equipe seriam necessários os seguintes profissionais: professor, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e uma equipe médica formada por pediatra, neurologista, oftalmologista e otorrinolaringologista.

O parecer nº17/01 referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que portadores de necessidades especiais vivenciaram situações de exclusões sociais e foram vistos como sujeitos incapazes, “doentes”, vítimas de caridade popular e do assistencialismo, quando deveriam ser vistos como cidadãos, sendo a educação um dos seus direitos. De acordo com o parecer, essas pessoas vivem situações de discriminação no sistema educacional e a inclusão é vista como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.07)

Esse parecer considera a perspectiva histórica do atendimento a crianças, jovens e adultos em escolas e classes especiais que, em muitos casos, afastava-os da família e da sociedade, e instituía condutas de segregação desses indivíduos e preconceito sobre eles; além disso, eles sofriam com estereótipos por se afastarem do que era concebido como “normal”. E, ainda, considera o sistema de ensino como omissivo, pois não oferecia formações para os professores estarem com esse alunado. Diante dessas constatações, a primeira medida que foi tomada foi a integração dessas pessoas portadoras de deficiências às escolas comuns do ensino

regular. Porém, esse movimento defendia a ideia de preparar os alunos para uma integração total, numa concepção em que o aluno deveria se adequar à escola.

O parecer esclarece a nova proposta educacional a qual prevê o atendimento aos alunos com necessidades especiais preferencialmente em classes comuns, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. E ainda enfatiza o desafio na atualidade de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos.

De acordo com essa concepção de educação, Rechico (2008, p.42) enfatiza:

O propósito da inclusão escolar preconiza que todos os alunos, independente da raça, classe, características individuais, possam “estar juntos” no mesmo ambiente, em uma escola de qualidade, que prime pelo respeito à diferença e pela promoção dos direitos humanos, devendo estar fundamentada numa política específica, em âmbito nacional e direcionada para a inclusão dos serviços de educação especial na educação regular.

O decreto nº 3956/01, no artigo II, estabelece o intuito de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação propiciando a plena integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade. No artigo V, enfatiza que “Os Estados promoverão”, na medida em que isso for coerente com as respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não governamentais que trabalham nesta área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta convenção (BRASIL, 2001).

Como já mencionado acima, a Lei 10.436/02 dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. E o Decreto 5626/05 viabilizou essa lei com ações que proporcionem o processo de inclusão do surdo ao sugerir a Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras, o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, e o papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008, além do objetivo de promover a acesso, a participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orienta que os sistemas de ensino devem promover a transversalidade desde a educação infantil ao

ensino superior, o atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar, participação da família e da comunidade, acessibilidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Durante muito tempo, a educação do surdo esteve ligada à educação especial e seguia as mesmas normatizações da legislação. Assim, persiste a concepção de surdez como deficiência, ainda muito presente em nossa sociedade. Observa-se também, de acordo com os PCNs e o PNE de 2001, a proposta de treinamento auditivo e de programas de amplificação sonora numa perspectiva de “medicalização” da surdez; nessa perspectiva, compreende-se a Libras como recurso, não uma língua completa por meio da qual o surdo terá acesso ao conhecimento.

A Declaração Mundial de Educação para Todos segue a instrução de suprir necessidades básicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, quando se propõe o mínimo, dificilmente chegaremos a uma formação de qualidade e igualitária para todos.

Vivemos, atualmente, de acordo com as orientações oficiais, prevalece a concepção de que deve-se incluir na rede regular, porém esse tipo de inclusão depende de diversos fatores que se não forem atendidos pode gerar a exclusão, inclusive pela falta de profissionais especializados para atender a esses alunos de forma a garantir o acesso ao conhecimento e o seu desenvolvimento com qualidade.

1.3.3 A campanha pela permanência de escolas bilíngues para surdos e a participação da comunidade surda na elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE

Ao analisarmos a Lei 13.005/14 que aprova o PNE, verificamos que ela, em sua meta nº 4 (quatro), propõe:

Universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência [...] o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e conveniados. (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que compreendemos a relevante inclusão do surdo na sociedade, é importante destacar que Capovilla (2011) revela que as escolas da rede regular não estão preparadas para receber alunos surdos, de acordo com o autor, há um melhor aproveitamento nas escolas bilíngues no desenvolvimento intelectual desses educandos.

O problema é que as escolas comuns que estão sendo forçadas a aceitar as matrículas de crianças surdas e a educá-las ainda são totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras. Consequentemente, as crianças surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna. (CAPOVILLA, 2011, p.78)

De acordo com Campello e Rezende (2014, p. 71), “[...] os surdos defendem uma política nacional de educação bilíngue condizente com a formação da identidade linguística da comunidade surda”. Para o surdo, não é suficiente a presença do intérprete ou o aprendizado de Libras no contraturno escolar.

Na Conferência Nacional de Educação de 2010, em que se debatiam os encaminhamentos para a criação do PNE, havia delegados surdos que tiveram suas propostas acusadas de segregacionistas por terem proposto uma emenda que “garantia às famílias dos surdos o direito de optar pelo ensino mais adequado ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue em Libras e língua portuguesa”.

Em 2011, houve intensa mobilização dos surdos com a ameaça da Diretora de Políticas em Educação Especial do MEC de fechamento do INES e remanejamento dos alunos para escolas comuns. Essa iniciativa ocasionou um grande movimento liderado por Nelson Pimenta, professor surdo da instituição, em uma passeata histórica. Na sequência, o MEC negou a ameaça.

Em 2012, os surdos organizaram mais uma passeata para comemoração de uma década da criação da Lei 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais. Nesse mesmo dia, segundo Campello & Rezende, eles participaram de uma audiência pública na Câmara dos Deputados; foi neste momento que a FENEIS conseguiu justificar a inclusão das escolas bilíngues no PNE, feito que ocasionou a inclusão da estratégia:

4.7 Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como a segunda língua, aos alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de

0 (zero) à 17(dezessete) anos em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº5626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos; (BRASIL, 2014, grifo nosso).

No trabalho realizado por Campello e Rezende, compreende-se que houve um longo percurso de negociações e lutas para que a redação dessa meta fosse cumprida em sua integridade; tentativas de mudanças e manobras na redação com o intuito de retirada dos termos “e” e “em” do corpo do texto levavam a uma interpretação duvidosa em relação à garantia da oferta de educação em escolas bilíngues específicas para surdos.

Neste contexto, os surdos lutam pela permanência de escolas bilíngues para surdos, ao passo que o atual Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Operacionais direcionam esses estudantes preferencialmente a escolas comuns consideradas inclusivas na rede regular de ensino e para a oferta de atendimento especializado em salas de apoio no contraturno escolar. As Diretrizes Operacionais para a educação especial, no seu artigo 10º, preveem:

O projeto da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE (atendimento educacional especializado) prevendo na sua organização [...] VI outros profissionais de educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 2013, p.303)

Para o surdo, o acesso à rede regular de ensino não lhes garante um conhecimento da sua história, da sua cultura, bem como o aprendizado da língua de sinais em classes comuns não proporciona uma aquisição natural e espontânea da mesma maneira como ocorre em salas bilíngues com professores e alunos surdos.

Compreende-se que há uma concepção de que escola bilíngue é uma escola comum com a presença de intérpretes de Libras e aulas em salas de apoio à inclusão. Por outro lado, existe um intenso movimento da comunidade surda para a permanência de escolas bilíngues de surdos que contam com professores surdos e aulas em Libras, como aponta Campello e Rezende:

[...] as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o MEC. Pelo contrário, são espaços de construção de conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

O movimento surdo tem atuado diligentemente na defesa de seus direitos na atualidade, e compreendemos ser de suma importância que o surdo participe das decisões coletivas tomadas a respeito de sua educação, portanto políticas públicas precisam levar em conta sua opinião.

O fato de contarmos com uma política nacional de educação que reconhece os surdos como bilíngues, garantindo-lhes o direito de acesso à educação bilíngue; e o fato de os surdos estarem presentes nas mesas que são discutidas as formas que a educação passa a ter indicam que as negociações estão sendo estabelecidas. Não há mais como negar esse caminho. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos, ou seja, necessariamente, na língua de sinais. (QUADROS; CAMPELLO, apud VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2010, p.34)

CAPÍTULO 2

O SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 A criança surda frente às diferentes correntes filosóficas educacionais

Para melhor compreendermos a educação oferecida à criança surda na atualidade retomaremos as filosofias educacionais para educação do surdo na história.

Entre os métodos utilizados para a educação do surdo, destaca-se aquele que é conhecido como "oralismo". A filosofia oralista visava à integração da criança surda na comunidade ouvinte: técnicas para desenvolver a linguagem oral da criança que consistiam na estimulação de resíduos auditivos para que ela falasse de acordo com o idioma majoritário do país ao qual pertence.

Nessa concepção, a linguagem restringe-se à linguagem oral e deve ser a única forma de comunicação dos surdos (GOLDFELD, 2002, p. 33). Para seguidores dessa corrente, a surdez é uma deficiência e deve ser minimizada com a estimulação auditiva para que a criança possa integrar-se à comunidade ouvinte.

O oralismo possui diversas técnicas com o objetivo de desenvolver a boa fala e a boa leitura orofacial, que se baseiam em pressupostos e práticas diferentes:

[...] o que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino dessa língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como a língua de sinais. (GOLDFELD, 2002, p.34).

Segundo Goldfeld (2002) alguns métodos podem demorar em torno de 8 a 12 anos dependendo das características individuais de cada criança. Os profissionais oralistas presumem que a língua de sinais pode prejudicar o aprendizado da língua oral. Moura (2000) relata alguns métodos desse trabalho, sendo eles:

- Oralismo puro ou estimulação auditiva: desenvolvido no século XIX, utiliza um aparelho de amplificação sonora; a criança é exposta à língua falada e aos sons.
- Método multissensorial: é semelhante ao anterior, porém inclui a leitura e a escrita das formas ortográficas.
- Método de linguagem por associação de elementos ou método da língua natural: se baseia no pressuposto de que a criança deveria aprender a falar através da atividade. É realizado treinamento de leitura orofacial e de fala.
- Método unissensorial ou abordagem aural: se refere a um programa de reabilitação que envolve a família; esta abordagem depende do diagnóstico, da orientação familiar, da indicação e da adaptação do aparelho de amplificação sonora individual o mais cedo possível.

Diante das possibilidades de educação e reabilitação através da língua oral, é importante destacar que, de acordo com diversos autores, quando se coloca o aprendizado da língua oral

como prioridade, vários aspectos da aprendizagem e da aquisição de conhecimento por parte da criança surda são negligenciados.

Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, percebemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação à necessidade que a criança surda, como qualquer outra criança, tem (GOLDFELD, 2002, p.38).

De acordo com Moura (2000), na década de 1960, vários conhecimentos teóricos levaram a mudanças no caminho da educação de surdos. Era evidente que o oralismo não proporcionava níveis suficientes de conhecimento para o surdo, e estudos evidenciavam que as línguas de sinais tinham valor linguístico semelhante às línguas orais e cumpria as mesmas funções. Estudos revelavam ainda que crianças surdas, filhas de pais surdos, tendo acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade e frequentando escolas para surdos, possuíam melhor desempenho escolar que surdos filhos de pais ouvintes submetidos à oralização.

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Diante dessa situação, encontrou-se uma opção intermediária, que veio a ser conhecida como a filosofia da Comunicação Total, por meio da qual os sinais seriam utilizados como um recurso a mais para a comunicação, além do alfabeto digital, da expressão facial, e do acompanhamento da fala ouvida por meio do aparelho de amplificação sonora. Essa filosofia aceita e convive com a diferença, e procura facilitar a comunicação da criança surda com os ouvintes.

Os profissionais da Comunicação Total percebem os surdos como uma pessoa e a surdez como marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (CICCONE, 1990 apud GOLDFELD, 2002, p. 39). Em oposição ao oralismo, os seguidores dessa corrente acreditam que para o surdo somente o aprendizado da língua oral não proporciona o seu pleno desenvolvimento; portanto, crianças expostas desde cedo à língua oral, por mais que aprendam esta língua, não desenvolvem plenamente os lados cognitivo, emocional e social.

A grande diferença do oralismo para a Comunicação Total é que ela privilegia a comunicação que possa ser realizada com qualquer recurso linguístico e não apenas o aprendizado de uma língua. Nesse processo, a família tem um papel fundamental para a

interação, para compartilhar valores e significados e decidir qual forma de educação a criança terá. Com isso, ela proporciona resultados melhores do que o oralismo, pois considera o desenvolvimento infantil e a participação da família.

Na Comunicação Total o uso é simultâneo, tanto dos códigos manuais como da língua oral. Entretanto, esses códigos manuais não são a língua de sinais, pois obedecem à estrutura gramatical da língua oral além disso, a língua de sinais não deve ser utilizada simultaneamente com outra língua, pois não possuímos capacidades neurológicas para assimilar duas línguas ao mesmo tempo e a língua de sinais possui estrutura própria.

A Comunicação Total denomina esse processo de "bimodalismo" e sua intenção é de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. O grande problema que se apresenta é que, dessa forma, a língua de sinais não é aprendida plenamente pelas crianças, não é reconhecida como uma língua natural para os surdos, tampouco é um dos principais meios pelo qual o surdo desenvolve uma cultura. Com isso, essa filosofia pode dificultar a comunicação entre os surdos que dominam códigos diferentes de comunicação.

Moura (2000) considera que os diversos estudos sobre a língua de sinais realizados a partir da década de 1970 demonstravam a importância da língua de sinais para a criança surda. Sendo assim, o movimento dos surdos, que desejavam ver sua cultura e língua reconhecidas, começava a ver os primeiros resultados com a implantação de um sistema no qual a primeira língua a ser adquirida pela criança era a língua de sinais. A Suécia foi o primeiro país a implementar o bilingüismo, e reconheceu a língua de sinais sueca em 1981.

O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias (GOLDFELD, 2002, p. 42-43).

De acordo com essa filosofia, o aprendizado da língua oral não é prioridade e não tem a pretensão de minimizar as diferenças causadas pela surdez, pois ela compreende o surdo a partir das suas diferenças e procura compreender sua cultura, sua língua, e suas formas de agir e pensar.

A partir desses pressupostos, os pais devem aprender a língua de sinais, tendo em vista que a maioria das crianças nasce de pais ouvintes, para que possam se comunicar em casa – a

língua oral utilizada pela família seria a segunda língua da criança, que poderá ser escrita ou na modalidade oral.

No Brasil, vários estudiosos defendem o bilinguismo para a educação do surdo: Fernandes (2011), Goldfeld (2002) Lodi e Lacerda (2009), Strobel (2008) entre tantos outros. Esses autores apoiam a implementação de escolas bilíngues, onde os surdos possam interagir com usuários da língua de sinais o mais precocemente possível e possam aprender a língua oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos com a língua de sinais.

2.1.1 O atendimento educacional para crianças surdas brasileiras: algumas considerações

Segundo Lodi e Lacerda (2009, p. 16), os surdos trazem consigo uma história marcada por dificuldade de acesso à informação, portanto “de restrição quanto ao conhecimento de mundo para o surdo”. Desde cedo, a criança ouvinte tem oportunidade de conviver com a língua utilizada pela família, e sua interação com o adulto colabora para o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. Entretanto, a criança surda, com frequência, não tem a mesma oportunidade quando nasce de pais ouvintes.

Observa-se, segundo Sacks (1998, p. 43), que “[...] as crianças com surdez filhas de pais surdos que usam língua de sinais podem executar seus primeiros sinais com aproximadamente seis meses de vida, adquirindo fluência considerável, expressando-se por sinais com a idade de quinze meses”.

Karnopp (1999) evidenciou contribuições importantes, pois em suas pesquisas constatou que tanto crianças surdas como ouvintes, nos primeiros anos de vida, balbuciam oralmente e manualmente, demonstrando assim a capacidade inata do ser humano à linguagem. Bebês ouvintes desenvolvem a língua oral porque estão expostos ao mundo do som, na relação dele com o meio, ao passo que bebês surdos são privados da percepção auditiva, desenvolvendo assim a comunicação através da língua de sinais desde que em seu convívio as pessoas a utilizem em situações de comunicação com ele. Nas pesquisas desta autora, há indicação de que o aparecimento das primeiras palavras acontece em torno de 10 meses quando a criança interage com algum falante da língua de sinais.

A percepção da criança surda e o desenvolvimento da linguagem se darão pelo campo visual responsável pela comunicação e pela interação dessa criança com o meio social.

Para compreender a importância da linguagem no desenvolvimento e na relação dialética, um teórico que notavelmente proporciona contribuições significativas é Lev Semynovitch Vygotsky, como intelectual nascido na Rússia teve como inspiração a base filosófica marxista, que buscava a construção de uma nova sociedade com base no socialismo. Elaborou, juntamente com seus companheiros Luria e Leontiev, a construção de uma psicologia marxista denominada histórico-cultural que considera o homem numa perspectiva integradora em que homem e sociedade estão dialeticamente relacionados.

Vygotsky, em *A formação social da mente*, reproduz a experiência realizada por Stern para compreender os processos perceptivos da criança através da descrição de figuras: Vygotsky pediu para que crianças com dois anos descrevessem objetos através da mímica e constatou que objetos isolados são perceptíveis em seus aspectos dinâmicos e que a criança os reproduz com facilidade. Concluiu-se que para Stern essa era apenas uma habilidade perceptual da criança, porém para Vygotsky a experiência “provou ser, na verdade, um produto das limitações do desenvolvimento de sua linguagem, em outras palavras, um aspecto de sua percepção verbalizada” (VIGOTSKY, 2007, p. 23). Ainda para esse autor,

a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (2007, p. 23)

Entre as crianças surdas que não utilizam Libras (Língua Brasileira de Sinais) no meio familiar, o primeiro contato com esta língua pode acontecer na escola, onde essas crianças chegam sem nenhuma base linguística, pois a maioria das famílias desconhece a língua de sinais – em alguns casos, com o agravante da demora da família ao descobrir e aceitar a condição de surdez da criança. No Brasil a descoberta da surdez em crianças pequenas geralmente ocorre em torno dos quatro anos de idade. Diante do exposto, compreende-se que não possuir uma língua implica comprometimento nos processos de desenvolvimento, interação e subjetividade da criança surda.

Para Goldfeld (2002), quando falamos sobre o atraso na aquisição de linguagem com consequências sociais, emocionais e cognitivas, estamos utilizando um conceito mais amplo que vai além da função comunicativa; abrange “a organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo”. Dentro dessa perspectiva, Vygotsky e seus discípulos contribuíram com estudos sobre pensamento e linguagem sob a ótica social e as influências no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Vygotsky e seus seguidores estudaram

os significados e sentidos das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, e realizaram outros estudos de grande relevância, além de estudarem o desenvolvimento de crianças deficientes, inclusive surdas.

De acordo com Vygotsky “a função primordial da fala é a comunicação e o intercâmbio social [...] Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo torna-se possível” (2005, p.7). Seguindo esta linha de pensamento, Goldfeld (2002, p. 62) conclui que

Crianças surdas, mesmo as que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem [...] a diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes recebem e trocam.

Com o reconhecimento da Libras, os surdos conquistaram o direito de aprender a língua de sinais brasileira como primeira língua e a língua majoritária de seu país, seja na modalidade escrita ou oral; com isso, as escolas brasileiras têm se adequadado à educação através do modelo bilíngue, compreendendo que a língua de sinais da comunidade surda é um dos principais meios de interação entre os sujeitos surdos, pelo qual se estabelecem relações com a cultura e a construção do conhecimento.

Vygotsky, em seu trabalho, afirma que a surdez é a deficiência que causa mais danos ao indivíduo, porque atinge a linguagem e suas possibilidades de utilizações e ressalta que “os problemas da surdez são decorrentes das questões socioculturais e que a educação dessas crianças deve ter por objetivo a minimização destes danos” (GOLDFELD, 2002, p. 81). O autor também afirma que

Es preciso asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no implican nada más que la falta de una de las vías para la formación de los vínculos condicionados con el medio ambiente [...] El ciego y el sordo son capaces de realizar em toda su plenitud la conducta humana, es decir, de llevar una vida activa. (1983, p.17)

Goldfeld afirma que Vygotsky, no início de seus estudos, defendia que a criança surda deveria adquirir a linguagem da mesma forma que as ouvintes, seguindo as mesmas etapas, e que o ambiente pré-escolar seria propício para a estimulação do método oral. Observa-se essa afirmação neste trecho de sua obra *Fundamentos de defectologia*:

Por ese motivo es que, al resumir, lo que el jardín de infancia da al niño, N. A. Rau dice con acierto: “La experiencia ha demostrado que la educación preescolar del sordomudo es una sólida base de lengua oral vivo y el único modo de insertar al sordomudo en la sociedad de los oyentes. Sólo a través de

la educación preescolar se pasa a la palabra oral viva, sólo a través de la palabra oral se pasa al medio de los oyentes”. (RAU, 1926, p. 67, apud VYGOTSKY, 1983, p. 121)

Goldfeld afirma ainda que Vygotsky, em 1920, iniciou seus questionamentos e críticas sobre o método oralista e, a partir de 1930, publicou um artigo propondo a substituição do método oral para língua de sinais.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1989c, p. 190 apud GOLDFELD, 2002, p. 85)

Observa-se que, nesse período, Vygotsky afirma a língua de sinais (a qual denomina de mímica) como um sistema linguístico específico e sugere que a educação da criança surda deva se basear na poliglossiaótica, que significa domínio de diferentes formas de linguagem, indicando como caminho inevitável e próspero para a educação da criança surda (VYGOTSKY, 1989c, p. 191 apud GOLDFELD, 2002, p. 85).

Na atualidade temos escolas que carregam objetivos, perspectivas, formas de organização e práticas pedagógicas distintas: algumas compreendem que a aquisição da língua de sinais como primeira língua deve ser realizada em escolas próprias para surdos, porque nesse ambiente não só a língua, mas a cultura, a socialização e a construção da identidade são contempladas. Por outro lado, compreende-se que a criança deve estar em escolas/classes comuns para que a inclusão aconteça e, ao mesmo tempo, receber tratamento especializado, o que consiste em frequentar salas de apoio e ter o intérprete na sala de aula. Essas considerações nos levam a análise sobre as diferentes propostas de educação para a criança surda observando se seus objetivos e implicações contemplam as necessidades de formação e acesso ao conhecimento para a criança surda no que tange ao acesso à informação, às interações e ao reconhecimento de sua identidade.

- Escolas especiais para surdos: foram as primeiras escolas criadas para atender a alunos surdos considerados especiais. No decorrer do processo histórico essas escolas foram impactadas por grandes transformações em suas propostas educacionais de acordo com novos paradigmas. Foram consideradas espaços segregadores que deveriam dar lugar à proposta de integração e posteriormente de inclusão. Um grande exemplo é o INES, já

relatado neste estudo. Além da mudança na forma de conceber o espaço escolar, as escolas que permaneceram também foram sendo transformadas de acordo com a corrente filosófica e os projetos político-pedagógicos. Muitos desses espaços que ofertavam a educação através do método oral na atualidade oferecem aos educandos a proposta educacional de acordo com a filosofia bilíngue.

- Classes especiais: atendendo às mudanças ocorridas na sociedade e contemplando a política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, o aluno “especial” foi conduzido a uma integração parcial para posteriormente ocorrer a sua integração total em classes regulares. De acordo com Santos (2012, p. 59),

[...] esta condição de turma diferenciada das demais instituiu a imagem de alunos que está sendo ajustada aos padrões pretendidos pela escola. Na atualidade as “classes especiais para alunos surdos são consideradas alternativas de ofertas pedagógicas organizadas no interior da escola regular onde seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais do aluno surdo através da possibilidade de compartilhar, com os demais alunos, outras atividades proporcionadas pela escola.

- Escolas inclusivas: visam à inclusão dos surdos em escolas/classes regulares. Nesta proposta, por meio da interação com o professor e os colegas, considera-se que o aluno construirá seus conhecimentos; porém, pelo fato de não compartilhar a mesma língua que o grupo, o surdo fica em desvantagem. Segundo Lacerda e Lodi (2009, p. 15)

A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação. Vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com a necessidade dos alunos, acredita-se que a inclusão possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita.

Rizkallah (1998) diz que qualquer esforço de integração de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum não será bem-sucedido se não ficar claro que o professor de classe regular deve assumir a responsabilidade por todos os alunos. Ainda que os alunos considerados especiais recebam alguma forma de atendimento em classe de apoio, cabe ao professor da classe comum coordenar esse programa, para que não se crie um programa paralelo com risco de fragmentar o ensino.

Nas escolas denominadas inclusivas as aulas acontecem na língua majoritária; para os surdos, por apresentarem dificuldades de acesso à língua oral, o acesso ao conhecimento e as interações almejadas ficam prejudicados. Para cobrir essa lacuna, algumas propostas de

participação da comunidade surda na escola favorecem o desenvolvimento de aspectos da identidade da criança surda e beneficiam a todos os envolvidos; porém, esta proposta nem sempre é desenvolvida (LACERDA, 2006). A criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado (LACERDA; LODI, 2009), ou seja, “O discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar (LACERDA, 2006, p. 168)”.

Para contemplar a necessidade linguística do surdo, é previsto em lei que na sala regular haja a presença de apoios tecnológicos e humanos. Encontra-se também, em um dos principais documentos sobre educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, a referência: “É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 12). Entre eles, deve haver a presença do intérprete de língua de sinais; entretanto, a presença deste profissional não garante ao surdo aprender o conteúdo, pois apenas o acesso à língua de sinais não garante a compreensão de conceitos abordados. Weber, em seu estudo sobre formação de conceitos de Vygotsky, afirma:

Na formação de conceitos estão envolvidas todas as funções intelectuais básicas – a atenção, a formação de imagens, a associação, etc. –, mas é o uso da signo, ou a palavra, o determinante central ou a causa geradora. [...] é necessária a ação do meio ambiente como estimulador do intelecto do sujeito a desenvolver seu raciocínio em direção a estágios mais elevados. (WEBER, 1998, p. 192)

De acordo com Vygotsky os conceitos surgem e desenvolvem-se na relação do indivíduo com a realidade. Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (2005, p. 66-67).

Segundo Goldfeld, “O pensamento conceitual não é inato, ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo para alcançar este tipo de pensamento. Neste processo, a linguagem do adulto exerce um papel fundamental.”. O que acontece com a criança surda é que os diálogos direcionados a ela restringem-se a palavras concretas e relacionadas ao ambiente em que se encontram, o que não colabora para a formação de conceitos científicos que são adquiridos através da relação com o professor de acordo com conceitos que a criança já domina. Weber afirma que “a apropriação de conceitos científicos dependente da instrução escolar que

se processa pela atividade coletiva tendo o professor como mediador. Essa mediação só é possível graças à linguagem que acompanha a atividade”. (1998, p.192).

2.1.2 O ambiente escolar (des) favorável ao desenvolvimento da criança surda

Cunha Jr. relata em sua dissertação experiências como aluno surdo de uma escola pública de São Paulo:

O início das nossas experiências de segregação social se tornou evidente dentro do próprio ambiente escolar, uma contradição, se pensarmos a escola como espaço de liberdade para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades cognitivas e de relacionamentos afetivos. Verdade é que nossa presença causou, por assim dizer, forte impacto no comportamento e nas relações. Para se precisar como o grau de preocupação era tamanho, nossa professora chegou a dizer, em reunião com os pais, que não podiam nos tocar porque se o aparelho auditivo for quebrado nenhum professor e nem mesmos os pais têm condições de arcar com os prejuízos. Ficou subtendido que alguém não era bem-vindo ali. Talvez, por isso, recebíamos um tratamento estranho, sentados na primeira carteira sob o olhar fiscalizador da professora. Essa atitude provocou certo distanciamento com sérias consequências para o aprendizado, o mínimo que fosse (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 24).

Aita e Facci (2011), ao analisarem a concepção de Vigotsky sobre função psicológica superior, pontuam que para este autor a relação é primeiramente intersíquica (nas atividades coletivas e sociais) e posteriormente intrapsíquica (aparece no plano interno do pensamento); ela aparece no plano externo e é internalizada, ou seja, o indivíduo se constitui a partir do outro, desenvolvendo-se em um contexto específico sócio-histórico-cultural. Assim, analisando o tipo de interação que se estabelece entre a criança surda e os ouvintes no ambiente escolar, percebe-se o comprometimento da qualidade dessa relação que o exclui, e conseqüentemente prejudica o desenvolvimento subjetivo dessa criança.

Diante do exposto, tornam-se imprescindíveis mudanças nos espaços, nas interações e na formação de professores para proporcionar o desenvolvimento do aluno surdo em suas capacidades cognitivas, afetivas e garantir a sua possibilidade de acesso aos conhecimentos na escola.

Exemplo que marcou nossa jovial caminhada estudantil e não sai da nossa mente aconteceu quando a nova professora, do primeiro ano, do ensino fundamental, solicitou os cadernos para correção. Nosso caderno, pela falta de orientação da professora, na pré-escola provocou necessidade de aprendizado que logo nos primeiros dias do primeiro ano foi sendo descortinado. Nós não sabíamos usar o caderno de forma correta [...], portanto, nosso caderno era uma completa bagunça. Quando a professora pegou o caderno ao invés de explicar,

começou gritar tresloucadamente proferindo adjetivos depreciativos de toda natureza. Tomados pelo espanto voltamos para casa enquanto lágrimas escorriam em nosso rosto infantil molhando o chão como se marcassem uma trilha de tristeza. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.24)

De acordo com Vygotsky (2007), aprendizagem e desenvolvimento são dois fenômenos distintos mas interdependentes que interagem dialeticamente; aprendizagem promove desenvolvimento, que por sua vez promove novas aprendizagens. Para melhor compreender o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que afirma existirem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, resultado do desenvolvimento já consolidado pela criança, ou seja, aquilo que já consegue fazer por si mesma, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser definido como funções que ainda não amadureceram na criança, ou que ainda necessitam da assistência de um par avançado ou um adulto.

Deste ponto de vista, aprendizagem não equivale a desenvolvimento, no entanto, a aprendizagem organizada torna-se desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que nunca poderiam se dar à margem da aprendizagem. Assim, pois a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas (VIGOTSKY, 1988, p. 139 apud BAQUERO, 1998, p. 98).

Segundo Weber, “sem a presença de outros indivíduos não é possível a aprendizagem, porque o conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (1998, p. 166)

Considera-se que o professor deva encarar a sala de aula trabalhando com a coletividade e respeitando as diferenças e compreendendo a educação como um processo que além construção de conhecimento é um ato político.

O relato de Cunha Jr. corrobora com nossa análise sobre a importância do ato pedagógico com compromisso político. Nosella (2005) afirma que “o compromisso político não se efetiva somente por militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico- pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico”. (NOSELLA,2005,p.233). Sobre a competência do professor em trabalhar com a diversidade e com novas situações é preciso um cuidado antes de qualificá-la, pois “pode acontecer que a própria “incompetência” seja uma expressão coletiva (consciente ou não) de resistência.(NOSELLA,1998,p.95) Portanto a mudança que precisa acontecer na escola para que ela cumpra o seu papel, passa primeiramente pela necessidade de seus educadores compreenderem a dimensão política além da competência técnica.

Vygotsky afirma que “o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo desta forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva ao segundo plano.” (VYGOTSKY, 2007, p. 126-127).

Segundo a concepção de Vygotsky, a escrita se trata de uma linguagem abstrata e é sua abstração, precisamente, o que define a particular demanda de trabalho intelectual e que representa a dificuldade maior de sua aquisição. Nesse sentido, a caracterização central dos processos de escrita apresenta-se como uma complexa prática cultural (BAQUERO, 1998).

De acordo com o exposto, para que ocorra aprendizagem da linguagem escrita para a criança surda é necessário o desenvolvimento de uma linguagem internalizada que atue sobre o desenvolvimento do potencial de abstração; portanto, para a sua concretização é necessário que a criança domine uma língua. É inconcebível a prática da linguagem escrita sem o domínio de uma língua.

Dessa maneira, é possível também perceber a complexidade do trabalho com a língua escrita, o qual pressupõe uma linguagem interior já formada e o respeito ao tempo necessário para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores de cada aluno.

Sobre a relação entre alunos surdos e alunos ouvintes, Cunha Júnior (2013, p. 28) relata:

[...] estávamos no sexto ano. Durante o intervalo, uma atitude inusitada, flertamos com uma garota buscando proximidade, porém seu olhar carregado, na expressão facial, soltou uma frase que nos soou estranho: “seu retardado”! Nosso olhar interrogativo dizia tudo porque não sabíamos o significado da palavra. Posteriormente descobrimos o sentido da expressão. Por vergonha não contamos a ninguém sobre o que havia ocorrido. A partir daí passamos a compreender outras formas de expressões negativas que, na prática, demonstravam as visões distorcidas que muitos tinham ao nosso respeito.

Comprendemos a história de Cunha Júnior como a de tantos outros surdos, como relata Moura (2000, p.119): “Na escola especial ou não, a dificuldade de se constituir como sujeito falante, de poder se perceber [e ser percebido] como diferente e não como incapaz [o surdo tem sido] estigmatizado e impossibilitado por outros tanto ‘nãos’.” Segundo Dias (2010), “A hegemonia da oralização estigmatizou o surdo e revelou atitudes e posturas segregadoras, que diminuem e inferiorizam. Esse cenário sinaliza que estamos longe da integração da diversidade.” Em sua pesquisa em uma classe denominada inclusiva de ensino médio, ainda constatou:

A prevalência da oralidade, a dificuldade de defrontação com a diferença e o preconceito excluem o surdo da convivência, obrigando-o a recolher-se ao grupo de iguais, que, entretanto, também discrimina e exclui. (DIAS, 2010,p. 45)

Segundo Moura, a identidade do surdo flutua entre a identidade ouvinte sendo essa imposta ao surdo por algumas famílias e profissionais – porém essa identidade não é aceita no meio de convívio social do surdo – e a necessidade de reconhecer uma identidade e uma cultura surda, pois a não correspondência lhe traz problemas de autorreconhecimento. Dessa maneira, o surdo procura desenvolver a oralidade para ser aceito no meio social ouvinte, porém para desenvolver uma identidade é necessário que este surdo, além de adquirir a língua de sinais, reconheça-se como membro da comunidade e da cultura surda.

De acordo com Cromack (2004),

[Os surdos] por viverem em uma comunidade onde são minoria, as chances de ocorrer uma comunicação imprópria são grandes e, caso isso ocorra, haverá consequências para o crescimento intelectual, social e emocional dessa pessoa [...]. Somos seres sociais e, por isso, precisamos identificar-nos com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, ou seja, precisamos de uma identidade cultural, e, para isso, não basta uma língua e uma forma de alfabetização, mas, sim, um conjunto de crenças, conhecimentos comuns a todos.

Pensando nas considerações acima, compreende-se a existência de associações de surdos que defendem a escola para surdos e afirma-se a necessidade de que escolas inclusivas garantam não apenas o acesso à Libras, mas que tenham uma comunidade de surdos presente, para que partilhem dessa cultura e possam construir sua identidade, não mais apenas a partir do modelo “ouvintista”.

Assim, a necessidade do surdo de assumir sua identidade e o pertencimento a uma cultura denominada cultura surda lhe favorecerá a construção de uma identidade baseada na surdez como diferença.

Segundo Morin (2007, p. 165-166), “a cultura dispõe, como o patrimônio genético, de uma linguagem própria (mas muito mais diversificada) permitindo rememoração, comunicação, transmissão desse capital de indivíduo a indivíduo e de geração em geração”. Para esse autor, a cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual. A partir do reconhecimento de pertencimento a um grupo social, o surdo pode constituir sua identidade.

Vale ressaltar que reconhecer e pertencer a uma determinada cultura implicam uma construção de identidade coletiva para os envolvidos; porém cada um desenvolve sua própria identidade de forma singular, compreendendo que cada indivíduo se apropria das relações sociais de forma única.

Tendo em vista que o desenvolvimento efetivo da criança depende tanto de fatores biológicos/psíquicos quanto de relações sociais, em escolas denominadas inclusivas é importante que haja mudanças nos espaços e nas interações e que a criança surda possa ser contemplada na aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade para que possa reconhecer-se como pertencente a um grupo cultural e, portanto, constituir sua identidade.

No ambiente escolar não basta integrar; é preciso incluir. A escola deve contemplar a diversidade e favorecer o desenvolvimento de todas as crianças. É preciso combater o preconceito e a discriminação reconhecendo a diversidade cultural dos alunos como um grande desafio da escola na atualidade. Nessa perspectiva encontra-se uma nova forma de conceber a escola; é preciso reconhecer a diversidade como uma riqueza de possibilidades e de interações interculturais.

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno de fora do ensino desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. (LACERDA; LODI, 2009, p.15)

Nesta nova perspectiva, além de mudanças estruturais e da necessidade de outros atores como professores surdos e membros da comunidade surda na escola, para que as interações se desenvolvam, é importante compreender a educação do surdo sob a tensão do reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença. Dessa forma, devem-se preservar práticas culturais de pessoas que têm diferenças linguísticas, entre outras características culturais, e estabelecer respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas diferentes. Para tanto é imprescindível o reconhecimento político da surdez como diferença.

A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante e na organização de novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença (SKLIAR, 1999 p.11-12).

2.1.3 Escolas especiais, escolas/classes inclusivas: conhecendo as concepções de diferentes pesquisadores sobre as propostas educacionais.

De acordo com Sá (2011), atualmente o cenário educacional brasileiro tem sofrido mudanças que estão de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sob o paradigma de educação para todos. Com isso, todas as pessoas indistintamente têm garantido o acesso à educação pública. Porém, aprofundando o tema, o que seria uma escola para todos? Essa escola precisa ser igual e atender a todos da mesma maneira, com a mesma proposta educacional?

Para Sá (2011, p.17), “a mesma escola não atende as necessidades específicas de todos”, portanto não é apenas o direito de “estar juntos” que deve ser requerido; vai além disso: é preciso que a escola seja significativa e contemple a singularidade, portanto a inclusão não pode ser compreendida apenas como sinônimo de socialização.

Para que a inclusão realmente aconteça, é preciso que o ambiente seja enriquecido com a diferença e que todos possam ser beneficiados; tanto para aqueles que vão aprender com a diferença quanto para o diferente, que necessita ser atendido em suas necessidades de qualquer natureza, seja ela linguística ou cultural.

Segundo Sá (2011),

Defendo a ideia de que a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles [...] sou favorável que os surdos tenham direito à escola bilíngue específica para surdos, ou pelo menos, a classe bilíngue específica para surdos (SÁ, 2011, p.18).

No Brasil, a educação de surdos tem sido guiada pelas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que não evidencia a opção de escolas e classes bilíngues para surdo.

É preciso lembrar que a escola de surdos no contexto brasileiro já serviu de depósito de deficientes, sem investimentos financeiros e tampouco de natureza pedagógica. Agrava-se ao saber que surdos nessas escolas não tinham acesso à língua de sinais e não tinham um nível satisfatório no conhecimento da língua portuguesa. Na atualidade, outra proposta tem sido considerada: a de construir um projeto de educação bilíngue nessas escolas .

A inquietação que toma conta hoje de surdos e ouvintes é a qualidade da educação. Portanto, a escola específica para surdos pode ser o ambiente apropriado para que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares através da sua língua natural que é a língua de sinais, em imersão na comunidade sinalizadora, com acesso à cultura e ao conhecimento. Seguindo esse raciocínio, Sá considera:

A “melhor” escola para surdos é aquela que lhe dá acesso permanência e sucesso educacional; é aquela em que eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que lhe possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo (SÁ, 2011, p.55).

Além das considerações acima, constata-se que os surdos não são todos iguais. Existem graus diferentes de surdez: leve, moderada, severa e profunda. Esses graus de surdez também interferem na aprendizagem da criança surda de maneiras distintas. De acordo com Capovilla (2011, p.93).

[...] o sucesso da educação da criança depende de a educação ser ministrada em língua materna (L1) dessas crianças. Como as crianças surdas têm Libras como L1, elas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues. Como as crianças deficientes auditivas têm Português como L1, elas aprendem mais e melhor em escolas comuns sob a inclusão.

Para esse autor, nas últimas décadas, as escolas de surdos têm oferecido à comunidade sinalizadora o desenvolvimento de sua personalidade e de competências linguísticas e cognitivas. Em vista disso, a educação da criança surda que tem Libras como primeira língua acontece efetivamente em escolas de surdos, pois essa é a língua que lhe dará acesso ao conhecimento e seu ensino necessita ser realizado em um espaço que contemple suas necessidades.

Diante desse quadro, importa-nos pensar como a escola comum tem trabalhado em relação à proposta pedagógica para crianças surdas em contemplar a diferença. A partir de suas pesquisas, Perlin e Miranda (2011, p.104-105) relatam as circunstâncias vividas por surdos que encontram-se em escolas inclusivas:

A maioria das escolas onde há inclusão possui professores que desconhecem a cultura surda, pois nada entendem da experiência visual do surdo [...] a formação do surdo realmente seria melhor, se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo em adquirir conhecimento através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos.

Segundo Góes (2002), a iniciativa de inserir o aluno surdo nas classes de ensino regular é justificada dentro da visão de integração enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes e tratamento do diferente como igual, entretanto percebemos na argumentação dos autores acima citados que essa solução é ilusória e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Não basta integrar a criança surda na sala de ensino regular sem oferecer-lhe suporte para o seu desenvolvimento, uma vez que a estrutura que é oferecida não cumpre a finalidade de incluir e, portanto, leva à segregação.

De acordo com esses autores, a formação inicial do surdo deve acontecer em escola específica, pois, além dos professores de classes comuns desconhecerem os aspectos da língua de sinais, esses autores consideram que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e chega à escola sem uma base lingüística; portanto, para a aquisição da língua de sinais eles consideram que o correto seria que crianças surdas a adquirissem no contato direto com surdos.

2.2 Reivindicações da comunidade surda: Por educação com qualidade

De pouco adiantará “permitir” o uso da língua de sinais sem empreender qualquer ação no sentido de transformar as relações sociais, culturais e institucionais. (SÁ, 2002, p. 359)

Diante do debate na atualidade sobre a educação do surdo, logo compreende-se que a grande reivindicação é por educação com qualidade, que contemple a formação integral do surdo. Para tanto, apenas o acesso a mais uma metodologia não é suficiente. Não basta o professor aprender a Libras, é preciso que haja mudanças nas interações que se estabelecem na escola, que a cultura surda seja reconhecida e que as instituições escolares estejam comprometidas com a formação humanista, formativa, de cultura geral para todos os envolvidos.

O imprescindível é que se viabilizem escolas, que desenvolvam a capacidade de trabalho intelectual, pois o conhecimento proporcionará a consciência política. Para tanto, a escola precisa conceber a cultura como “organização, disciplina do próprio eu interior, é a tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres”. (GRAMSCI, C.T.1980,100-103 apud NOSELLA, 2010, p. 44).

Essa mudança não é concebida ao acaso, depende das relações que se estabelecem no espaço escolar, do professor e demais sujeitos envolvidos na instituição. Importante conceber o espaço educacional como espaço político e intencional onde as decisões e atitudes intervêm na constituição de cada sujeito nela envolvido, na formação de sua consciência.

2.2.1 Qualidade nas interações sociais

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou inferiores? Terão sido alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar uma situação de outro modo? Que bom seria se tivesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! (SACKS,2010, p. 38)

Sacks (2010, p.39) relata que os habitantes da ilha de Martha’s Vineyard em Massachusetts, a partir da chegada dos colonizadores em 1690, sofreram com a mutação de um gene que causou surdez hereditária em grande parte da população, e que perdurou por 250 anos. A incidência chegou a ser de uma pessoa a cada quatro habitantes da ilha. Com isso, “a comunidade aprendeu a se comunicar em língua de sinais, havendo comunicação livre entre surdos e ouvintes”. O autor menciona que as pessoas não eram vistas como surdas ou deficientes. Parentes e amigos quando falavam de alguém não relatavam que era surdo, somente quando a pergunta era específica, então a resposta surgia “Agora que você perguntou, sim, Ebenezer era surdo e mudo”. Essas pessoas eram reconhecidas como cidadãos comuns e a surdez não os isolava.

Jobim e Souza (1994, p. 132) afirma que para Vygotsky a função primordial da fala, tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. Seguindo a concepção de Vygotsky, Weber enfatiza que

[o homem] é um ser social que vai constituindo sua individualidade, constituindo-se enquanto sujeito capaz de regular sua própria vontade, reconhecer-se enquanto sujeito resultante e ao mesmo tempo construtor de sua história, a partir de sua relação com outros homens seus iguais. É um ser histórico que se constitui, enquanto sujeito, interagindo com outros homens. (Weber, 1998, p. 82)

Desta forma compreendemos que as interações que se estabelecem na escola devem ser significativas e com qualidade, para que as crianças surdas possam ser reconhecidas como sujeitos singulares e de direitos e não a partir da sua deficiência. Sabemos que o período para a criança aprender a língua portuguesa é muito extenso e nem sempre atinge os objetivos

esperados; a criança surda tem o seu aprendizado comprometido com a língua de sinais – que é lhe considerada materna e que poderá lhe proporcionar, em tempo mais curto, o acesso à cultura e ao desenvolvimento. No entanto, em alguns casos, a criança não aprende nem a língua portuguesa efetivamente, nem a língua de sinais com eficácia.

Se crianças surdas, no ambiente escolar, tiverem as mesmas oportunidades de aprender, respeitando-se sua língua e sua cultura, terão o desenvolvimento igual ao de crianças ouvintes. Isso deve ser um direito inerente ao surdo ou a qualquer pessoa independente da sua diferença linguística.

Sacks (2010, p. 39) ainda afirma que

Os surdos de Martha's Vineyard amavam, casavam, ganhavam a vida, trabalhavam, pensavam, escreviam como todo mundo – não os diferenciavam em nenhum aspecto, exceto por serem de um modo geral, mais instruídos do que os vizinhos, pois praticamente todos os surdos da ilha iam estudar no asilo Hartford- sendo com frequência vistos como os mais sagazes na comunidade.

Uma importante observação encontramos nos escritos de Gramsci que ainda hoje, para nossa sociedade é válido. Sua bandeira de luta por uma escola de qualidade para todos ainda vale para nossos dias, e segundo Nosella (2010, p.47) “o profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar.” Gramsci defendia uma escola de “cultura desinteressada”, ou seja, uma escola que proporcionaria “uma cultura ampla, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens”. Essa escola, sim, estaria preocupada com a formação de qualquer indivíduo, seja surdo ou não, compreendendo que existe algo universal na cultura que deve ser compartilhado com todos os homens, independente de sua classe social, cultura, etnia ou diferenças linguísticas.

Sobre a utilização da língua de sinais por surdos é possível estabelecer uma comparação com o pensamento de Gramsci em uma carta escrita (quando preso no cárcere fascista) para sua irmã Teresina sobre a língua usada por seu sobrinho Franco e por sua sobrinha Edmea.

Penso que fale já corretamente. Em que língua fala? Espero que deixem falar em sardo e não lhe deem desgosto nesse sentido. Foi um erro, creio eu, ter impedido que Edmea, desde menininha, falasse sardo livremente. Isto prejudicou sua formação intelectual e pôs uma camisa de força em sua fantasia [...] Ademais, o italiano que vocês lhe ensinariam, será uma língua pobre, manca, meramente infantil, composta por apenas poucas frases e palavras nas suas conversas com ele; a criança não terá contato com o ambiente geral, e acabará aprendendo dois jargões e nenhuma língua. [...] Recomendo-lhe de coração não cometer tal erro e deixe que suas crianças suguem todo o sardismo que quiserem e que se desenvolvam espontaneamente no ambiente natural

onde nasceram: isto não constituirá entrave algum para seu futuro, ao contrário [...]” (GRAMSCI ,c. 1965, 64-65 apud NOSELLA, 2010, p. 117).

Sardo, é a língua utilizada na Sardenha, região em que Gramsci nasceu, ilha pobre da Itália, onde os pais preocupavam-se em ensinar aos seus filhos a língua oficial do país por considerarem o idioma sardo apenas como dialeto e inferior à língua italiana. Segundo Nosella, Gramsci era apaixonado por linguística “não por razões de erudição, mas porque a linguagem para ele é expressão viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura; é instrumento fundamental da filosofia da práxis, da escola, da educação, da cultura; sobretudo, da hegemonia política.” (NOSELLA, 2015, p. 183). Sendo a língua um dos principais meios pelos quais as pessoas estabelecem suas interações, meio pelo qual se apropriam da cultura, nota-se que a posição de Gramsci que foi estudante de linguística assumiu, encontra-se também nos escritores que defendem o bilinguismo para crianças surdas da atualidade.

2.2.2 Cultura surda e educação escolar

Entender as práticas sociais das comunidades surdas ao longo dos anos faz-nos perceber o “surgimento” do conceito de cultura surda, e estudá-la significa também abordar entendimentos sobre a constituição do sujeito surdo. (Gomes, 2011, p. 121)

De acordo com Gomes (2011), o termo "cultura surda" começou a circular há aproximadamente 20 ou 25 anos e funciona como um conceito legitimado pela própria comunidade surda. Segundo a autora, o termo vem atuando como um conceito fechado e universal, tomando significado de língua, essência, experiência cultural entre outros. A autora ainda considera pertinente problematizar além da definição do conceito de 'cultura surda' e entender como a lógica conceitual do termo vem impondo formas de ser surdo e de educar surdos através de uma rede de conhecimentos e adentrando a conjuntura políticas públicas.

A diferença entre a cultura surda e cultura ouvinte, pode ser observadas e reconhecidas como artefatos que se constituem como produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Strobel (2009, p. 40) apresenta alguns exemplos de artefatos culturais surdos que representam “a cultura do povo surdo, isto é, as atitudes de ser surdo, de ver, perceber e de modificar o mundo”.

- Artefato cultural da experiência visual: sujeitos surdos percebem o mundo e tudo que acontece ao seu redor através dos olhos. Como estão inseridos na sociedade ouvintista, o surdo geralmente apresenta dificuldades, sendo ideal possuir recursos visuais para promover acessibilidade em diversos espaços. Em palestras, por exemplo, o microfone pode atrapalhar o surdo que faz leitura labial sendo necessária a presença do intérprete. A luz que pisca no fechar as portas do metrô também serve para orientar o surdo sobre o fechamento das portas, os painéis eletrônicos para orientar embarques em voos, senhas eletrônicas em hospitais e bancos são essenciais para o surdo.
- Artefato cultural da língua de sinais, sendo ela uma das principais marcas da comunidade surda, meio pelo qual o surdo tem acesso à informação e ao conhecimento. Segundo Moura, Lodi e Harrison (apud STROBEL, 2009, p. 49) “Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e a participação da comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia”.
- Artefato cultural da literatura surda que traduz a memória das vivências surdas através das gerações de povos surdos;
- Artefato cultural da vida social e esportiva que são acontecimentos culturais como encontros de surdos, casamentos, festas, lazeres e atividades nas associações de surdos além de eventos esportivos;
- Artefato cultural das artes visuais e do teatro: comunidade surdas também fazem criações artísticas que sintetizam emoções, histórias e subjetividades com a intenção de divulgar ao mundo o que pensam e quais suas crenças.

Segundo Sá (2002, p. 354) “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”.

Importante perceber o espaço escolar como espaço político ideológico que possibilita a aproximação e a convivência dos surdos, sendo “o local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo” (LOPES e VEIGA-NETO, 2010, p.117). Entretanto, o surdo na escola regular da atualidade não consegue reconhecer-se, a escola não aborda sua cultura, a história de seu grupo linguístico, não lhes proporciona a opção de através da sua cultura, da convivência com outros surdos e da sua língua atingir a elevados níveis de conhecimento de si, dos outros e do mundo que o cerca. Seguindo a concepção de Gramsci, Nosella afirma que na educação brasileira, “há absoluta

desorganicidade ou dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que vivem as crianças”. (NOSELLA, 2010, p. 172)

Essa dicotomia que acontece na educação como um todo, também acontece na educação do surdo, quando não contempla a história da comunidade ou dessa criança.

2.2.3 Formação e participação política

Considerando o lugar atribuído à escola e a força que esta adquire nos tempos modernos, não há como não ser constituído por ela, principalmente se a comunidade à qual pertencemos tem o espaço escolar como uma possibilidade de existência. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 130)

Segundo Lopes e Veiga-Neto (2010), é importante pensar quais espaços têm servido de território para constituição da comunidade surda como tal. E o primeiro espaço é a escola de surdos, pois ela possibilita aproximação e convivência entre eles. Segundo os autores, “escola e comunidade surda parecem ser conceitos e espaços que se fundem no imaginário dos surdos”, pois ao falarem da preferência pela escola de surdos eles enunciam a possibilidade do encontro e do movimento político. Entretanto, para os autores é importante problematizar esse espaço na construção da comunidade surda.

De acordo com os autores, até a década de 1990 as escolas de surdos foram espaços de mudanças para surdos e ouvintes que militam pela causa surda; nestes espaços, eles poderiam ser atendidos na sua diferença e em suas especificidades linguísticas e culturais. Atualmente houve grandes conquistas, sendo as maiores delas o reconhecimento da língua de sinais e o fortalecimento dos movimentos surdos. Hoje, a necessidade de luta é para que surdos ocupem outros espaços sociais e inclusive o mercado de trabalho. Com isso, a escola passa a ser questionada “não como espaço cultural, mas ao que se refere ao que se é ensinado nela” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 132).

Nas pesquisas realizadas por Lopes e Veiga-Neto com jovens surdas, constatou-se que “dentro da escola de surdos, nem sempre são ensinados conteúdos que os possibilitem concorrer no mercado de trabalho ou prestar concurso”. As jovens ainda afirmaram que como espaço de convivência a escola de surdos é melhor, mas como espaço de ensino e aprendizagem, ainda deixa a desejar. Alguns surdos participantes da pesquisa ainda afirmaram que “sentem falta do

português escrito para poder conseguir um emprego melhor”; afirmaram também que “buscam conhecimentos específicos fora da escola de surdos, conhecimentos que lhes possibilitem disputar melhores posições e salários”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 133).

Encontramos em Gramsci, enquanto cientista social, categorias que podem ser consideradas universais e ultrapassam o tempo em que viveu, favorecendo assim nossa análise. De acordo com Nosella, “o profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam de igualdade para estudar.” (2010, p. 47). Portanto, para Gramsci, uma escolarização desejável realiza-se na escola unitária, sendo “de cultura geral, humanista, formativa, que tempere equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente”. Para ele, “deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma escola especializada ou para o trabalho produtivo”. (1975, p. 1531 apud NOSELLA, 2010, p. 167-168). Este tipo de escola poderia favorecer o surdo, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se como os demais, tendo em vista que seria capaz de respeitar o acesso à instrução através da Libras, porém sem empobrecê-la; o surdo teria assim acesso ao conhecimento necessário para sua formação. Ainda para Gramsci, “Falar-lhes (aos operários) uma linguagem pobre é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática”. (NOSELLA, 2010, p. 60-61)

Segundo Sá (2002, p. 362), “O alvo é construir uma escola não terapêutica, antes que verdadeiramente gere um processo de produção de conhecimentos e de formação de recursos humanos surdos.” Sobre o currículo escolar, a autora defende que, na escola, os conteúdos curriculares considerados essenciais para a sociedade letrada sejam os mesmos para os surdos, sendo para estes, apresentados em “língua de sinais no mesmo período e em prazos idênticos aos da educação de ouvintes, e a língua escrita trabalhada de maneira semelhante como se trabalha uma segunda língua” (SÁ, 2002, p. 370) e ainda considera

É imprescindível que as escolas de surdos sejam encarregadas de construir o seu currículo a partir das especificidades de sua cultura e de seu meio, estabelecendo uma ponte sólida entre a cultura da criança surda e a cultura escolar – esta capaz de evitar que o surdo no futuro seja um adulto desadaptado da sociedade ouvinte. (SÁ, 2002, p. 369, grifo nosso).

De acordo com as afirmações da autora, é possível reconhecer que o currículo deve ser pensado com uma base cultural comum que pode ser alcançada por todos, bem como deve ser pensada a escola unitária desde que esta respeite a condição linguística para formação da

consciência e acesso a conhecimentos elevados (SÁ, 2002 p. 103). Gramsci, no cárcere fascista, acompanha a escolarização da sobrinha Edmea, escrevendo cartas para a família e, ao duvidar da formação na escola média de “avviamento” em que a sobrinha estava matriculada, faz as seguintes recomendações:

O que me parece essencial no caso dela e que irá orientar vocês todos nas atitudes a serem tomadas com ela, é a necessidade de explicar-lhe que depende dela e de sua vontade utilizar esse tempo para estudar por sua conta para além dos conteúdos escolares a fim de poder, se mudarem as condições, dar um pulo à frente e enveredar por uma carreira escolar mais brilhante. (1965, p. 566 apud NOSELLA 2010, p. 139)

Gramsci trata sobre oportunidades de trabalho que no futuro a sobrinha poderia vir a ter se recebesse uma formação sólida. Podemos estabelecer uma clara comparação com os alunos, surdos ou não, a formação depende do trabalho intelectual e com muito de esforço “muscular e nervoso”.

De acordo com Sá (2002, p. 361),

Aos surdos, quando muito, o que se tem oferecido são propostas de qualificação para o “mercado de trabalho”. A eles se entende que basta o sub-emprego, a sobrevivência, a exploração de sua “saúde física”. Negam-lhes as possibilidades e os sonhos de uma escolarização completa, superior, de uma vida produtiva e digna, na qualidade de cidadãos normais e capazes. (SÁ, 2002, p. 361)

Quando se estabelecia em 1916, na Itália, a discussão entre os que defendiam a instrução profissionalizante, ou seja, para o trabalho, e os que defendiam a instrução da cultura desinteressada, sendo esta a formação ampla, humanista de cultura geral e não imediatista, Gramsci se posiciona:

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina. (1980, p. 669-672 apud NOSELLA, 2010, p. 49).

Não se trata aqui de defender a escola inclusiva, menos ainda o fim das escolas de surdos; a questão fundamental é conhecer em que espaços os surdos estão sendo formados e quais os limites e alcances nos diferentes espaços de formação. Diante das afirmações, compreende-se que escolas de surdos sempre serão bem vistas quanto a espaços de convivência, porém é de suma importância observar que há falhas na educação de surdos; tanto nas escolas inclusivas quanto nas escolas de surdos falta qualidade no ensino. Concordamos com Lopes e

Veiga-Neto (2010, p. 125) ao afirmar que “parece que uma das lutas, já enunciada pelos surdos, é a de reivindicar, junto à escola de surdos, um ensino de qualidade que os prepare para outros embates culturais”.

De acordo com Lopes e Veiga-Neto, “Não há como tirar da escola sua intencionalidade pedagógica, mas há como a comunidade surda procurar outros espaços para existir” (2010, p. 134). Os autores fazem referência às associações de surdos e sua importante atuação nas comunidades surdas, entretanto afirma que tais associações ainda caem no descrédito e nem sempre são procuradas pelas famílias, pois ainda são encaradas apenas como “lazer entre os iguais”.

Segundo Strobel (2009), no princípio as associações de surdos funcionavam como espaços de recreação e lazer, sendo a prática esportiva voltada exclusivamente para campeonatos de futebol. Com o tempo, essas associações passaram a introduzir outras práticas esportivas e a promover intercâmbios de diversos eventos esportivos; fundou-se assim a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), onde surdos buscam adaptações culturais nas práticas esportivas.

Outro objetivo das associações de surdos era de natureza social, pois surdos tinham o propósito de “ajudar uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego, além de fornecer informações, incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes.” (WIDEL, 1992 apud STROBEL, 2009, p. 79). Segundo Klein e Thoma (2010) a partir dos anos 90 houve aproximação dos movimentos surdos com as universidades e as associações passaram a ter maior engajamento político. Essas associações tornaram-se os principais lugares onde surdos reúnem-se para compartilhar interesses comuns, defendendo e lutando por seus direitos legais e pela cidadania, sendo a principal dessas instituições a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), filiada à Federação Mundial dos Surdos (WDF).

Para Gramsci, o partido se constituía em uma grande escola e o objetivo dessa escola era formar os intelectuais do futuro novo Estado Socialista. De acordo com Nosella (2010, p. 70), “Pode se dizer que a ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal [...] se constitui a alma da concepção educativa em Gramsci.” Dessa forma, o partido socialista italiano formava seus intelectuais orgânicos. Segundo Nosella (2010, p. 165),

“orgânico” é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsável pelo aspecto organizativo [...] Para ele [Gramsci], esses orgânicos conferem homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo humano a serviço do qual trabalham, em nível econômico social e político.

Diante das afirmações, é possível refletir as associações de surdos como espaços de formação e participação política que, para além do encontro de surdos, são espaços de luta pelos direitos e pela hegemonia política. Hegemonia entendida como “direção intelectual-moral” (educação) que “abrange o campo das ideias e da cultura, o que abre possibilidades da conquista e do consenso da formação de uma base social.” (WEBER, 1998, p. 61). Notavelmente, as associações também formam seus intelectuais orgânicos na comunidade surda.

Contudo, mesmo que surdos participem na atualidade como militantes em diversos espaços de formação, inclusive nas associações, tornando possível o debate sobre as políticas públicas pertinentes à educação, a política atual desconsidera a história e o debate político pautado na participação do surdo no processo educacional. Para Sá (2002, p. 369),

Os surdos precisam ser chamados para esta discussão. Ora, a melhor condição para definir parâmetros para a educação de surdos é, inequivocamente, o ser surdo, tal como quem melhor pode questionar a educação indígena é o próprio índio, ou quem melhor pode avaliar a educação para imigrantes são os próprios; no entanto, estes grupos nem sempre são chamados ao debate que antecede a criação de políticas públicas. Os surdos têm sido calados, silenciados diante das políticas oficiais.

Segundo Sá, “trata-se de ressaltar o direito que os surdos têm a projetos políticos e a potencialidade dos mesmos em participar da construção destes”. A autora pontua “que a questão central, então, não é em que espaço os surdos estão sendo educados, mas quais são as reais oportunidades de aprendizado e quais políticas de significação estão disponíveis” (SÁ, 2002, p. 366).

CAPÍTULO 3

PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE

Se desejamos saber como as pessoas se sentem – qual sua experiência interior, o que lembram, como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem – por que não perguntar a elas? G.W. ALLPORT (in: Selltiz et al., 1974, p. 265)

3.1 METODOLOGIA

Segundo GIL (2008), [...] “pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. O autor também considera que não se pode falar de um método que seja universal, mas que existe uma diversidade de métodos “que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir”. (GIL, 2008, p. 9)

Diante das possibilidades de abordar o objeto de estudo sobre a participação política dos surdos, percebeu-se que o método dialético de investigação seria pertinente a esta pesquisa.

Severino (2007) afirma que a tendência da tradição filosófica dialética “vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico”. (SEVERINO, 2007, p. 116)

Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

Pires (1997) afirma que a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como tentativa de superar a dicotomia entre sujeito e objeto. Entretanto, a dialética surgiu na história muito antes de Marx.

Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga como a *arte do diálogo*, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito [...] Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é a exacerbação do conflito. (Novelli e Pires, 1996 apud Pires, 1997, p. 84)

No entanto, GIL (2008) adverte que a concepção moderna de dialética fundamenta-se em Hegel. “Para esse filósofo idealista, a lógica e a história da humanidade seguem trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução”.

Marx, na busca por um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social da sociedade, superou as concepções de Hegel sobre a dialética conferiu o caráter materialista e histórico.

O método materialista histórico dialético é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo) diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação. (PIRES, 1997, p. 86)

Gramsci, por sua vez, é reconhecido “como pensador marxista cuja obra é perpassada por uma visão crítica e histórica dos processos sociais”. (SIMIATTO, 1998,37). Semeraro (1999) afirma que Gramsci, ultrapassando as perspectivas de Hegel e Marx, considera a sociedade civil não apenas como espaço das iniciativas econômicas, mas também a manifestação das forças ideológicas e culturais. (SEMERARO, 1999, p.76)

Assim foi possível definir para este estudo o referencial teórico metodológico dialético com base gramsciana na investigação. Pois Gramsci “não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações”. (SIMIATTO, 1998, p. 37)

[Gramsci] debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda as contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do social, sendo este, segundo Gramsci, o único caminho fecundo para a pesquisa científica. Se o pensamento dialético funda-se na perspectiva da totalidade e da historicidade, não é outra a perspectiva do autor em questão. (SIMIATTO, 1998, p. 38)

3.2 PROCEDIMENTO

A pesquisa de campo foi realizada durante o primeiro Encontro Nacional de Surdos e Surdas, ocorrido na cidade de Goiânia, nos dias 25 e 26 de junho de 2015. Esse evento organizado pela Associação de Surdos de Goiânia teve ampla divulgação na mídia, com intuito de mobilizar as comunidades surdas do centro-oeste brasileiro e de todo o país. O objetivo desse encontro foi revisar políticas públicas municipais, estaduais e federais nas áreas da educação, saúde, mercado de trabalho e comunicação e, a partir delas, traçar diretrizes que contemplem as demandas do povo surdo do Brasil.

Estiveram presentes no encontro pesquisadores, ativistas, profissionais e outros tantos interessados pelo tema. As palestras contemplaram os problemas relacionados às associações, o esporte e a educação. Será considerado para este estudo aquelas voltadas para a educação. Importante observar que todos os palestrantes do evento são profissionais /intelectuais surdos.

Entre os conferencistas brasileiros, pode-se contar com a participação da Dra. Patrícia Luiza, professora da pedagogia bilíngue do INES, com o tema “Como lutar pela criação do espaço da Educação Bilíngue para surdos? E como fica a negociação e as estruturas da escola?”

Outra conferente foi a Dra. Flaviane Reis, professora de Libras na Universidade Federal de Uberlândia, que proferiu a palestra “As redes de poderes bilíngues dos professores surdos no ensino superior”. O evento contou também com palestrantes de outros países, entre eles, a Dra. Maribel Garate, diretora do Departamento de Educação, em Gallaudet (EUA), que proferiu a palestra: “Educação Bilíngue para crianças surdas”.

O maior objetivo deste trabalho, após a decisão de ir a campo e a escolha do lócus da pesquisa, enquanto pesquisadora, o de conhecer como o surdo está participando atualmente das decisões políticas. Para isso, optou-se por duas técnicas: a observação direta e a realização de questionário.

3.3 O REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES DO GRUPO PESQUISADO

A primeira observação foi sobre a principal instituição organizadora do evento: a Associação de Surdos de Goiânia. Esta observação corrobora com a afirmação sobre o importante papel político e orgânico que apresentam as Associações de Surdos. Foi possível verificar também a aproximação da população surda com as Instituições de Ensino Superior, aqui representadas por professores acadêmicos surdos, que têm engajamento político. Compreende-se que por intermédio da legislação brasileira, os surdos tiveram maior acesso aos níveis mais elevados de formação. Os surdos, por sua vez, como conferencistas, atestam a mudança de paradigma que vem ocorrendo na atual sociedade, que o compreende como sujeito histórico e político. Esses surdos e surdas, como intelectuais orgânicos, têm colaborado com a organização e com a militância de seu grupo social.

3.3.1 O debate sobre a educação da criança surda na Educação Infantil

O debate foi acalorado com a apresentação de Maribel Garate, que apresentou a organização do sistema norte-americano na educação de Surdos. Sua ênfase foi na educação da criança surda, que segundo a palestrante deve começar o quanto antes, pois os marcos linguísticos e etapas são as mesmas para todas as crianças. Essa palestra apresentou entre os participantes surdos o interesse e levou essa questão para o grupo de discussão, o qual formulando um documento, solicitou entre outras coisas que crianças surdas brasileiras possam ser atendidas desde a mais tenra idade. Observa-se que, no PNE Lei 13005/2014 já se prevê essa questão, onde na meta 4.7 garante a oferta de educação bilíngue, sendo Libras a primeira língua para crianças surdas a partir de 0 (zero) ano, entretanto, os participantes passaram a

refletir as possibilidades de efetiva implementação, demonstrando assim grande interesse por esse tema.

3.3.2 O debate escola regular *versus* escola especial

A professora Luiza divulgou um vídeo no qual uma criança surda que frequenta uma escola regular utiliza-se de alguns sinais para tentar comunicar-se, entretanto, não é possível compreendê-la, pois não é fluente em Libras. Instalou-se outra importante discussão que permeia este trabalho, que segundo a professora “há falha na aquisição da língua de sinais em escolas inclusivas”. De acordo com as discussões, o Decreto 5626/2005 estabelece prioridade na formação de professores surdos, entretanto, quando o aluno surdo é atendido por professor ouvinte, este precisa ser formado no curso de Letras/Libras e ser fluente em Libras.

Outro ponto importante abordado foi a conquista de uma parceria entre uma Escola Municipal de Educação Bilíngue com a Universidade Federal de Campina Grande, porém, de acordo com os congressistas, o INEP desautorizou o funcionamento e fechou a escola. Surdos palestrantes questionavam o porquê, sendo essa uma importante experiência, não foi aprovada.

3.3.3 O debate sobre formação acadêmica do surdo

No evento, apresentou-se um levantamento de quantos surdos brasileiros possuem formação acadêmica: 57 surdos até a data possuíam mestrado, 7 doutorado e 3 pós-doutorado. Formados em Letras/Libras, desde 2006, eram até a data do evento representados por 1.500 surdos e somente 126 estavam exercendo cargos efetivos. O debate foi em torno da importância do surdo adentrar o campo acadêmico ser este um interesse político: conquistar o espaço acadêmico, pois, na exposição da palestrante, “o local tem relação com poder”.

Outras propostas foram lançadas como a adaptação da prova do ENEM e cotas para surdos em todas as áreas e não apenas na educação. Algumas questões foram surgindo, como a importância do intérprete de língua de sinais em todos os cursos para que o surdo possa escolher o que realmente deseja cursar no nível superior, não apenas no curso de formação para professores.

Um dado importante que enriqueceu o debate é que o surdo precisa ter competência linguística em nível acadêmico, sendo de suma importância aprender também a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os surdos apontaram para a falha dos cursos de ensino e extensão, que privilegiam a educação por meio da Libras, e reafirmaram a relevância de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois “os concursos públicos têm padrão” [Língua Portuguesa].

3.3.4 O debate sobre a participação política do surdo

A professora do INES, Dra. Patrícia Luiza, durante sua palestra, apresentou o vídeo que foi divulgado pela internet, feito por Nelson Pimenta, professor surdo do INES, que após o alarde do MEC de fechar a instituição, publicou esse vídeo demonstrando sua indignação e fez um apelo para que os surdos se mobilizassem. Esse ato histórico ocasionou uma marcha para o congresso onde, de acordo com a palestrante, participaram aproximadamente quatro mil surdos em defesa da manutenção dessa importante instituição referência para todo o país.

Afirmou-se que o surdo precisa estar envolvido nas relações de política e de resistência, a língua de sinais precisa ser reconhecida nos espaços acadêmicos. Ainda admitiram que o professor surdo tem discurso, tem postura e que cada uma precisa ter sua postura política. Após as palestras, o grupo de participantes e conferencistas, agregando-se de acordo com os interesses de cada um, formaram três grupos: associações, esportes e educação, para debater e juntos formularem um documento com propostas de melhoria para cada uma dessas áreas. O grupo com maior número de participantes foi o da educação.

3.4 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Diante da possibilidade de colher desse grupo novas informações que colaborassem com este trabalho, optou-se por realizar outro método de coletar informações importantes para a presente pesquisa, desta vez por meio de questionário. Segundo Selltiz et al. (1974, p. 271), a vantagem do questionário é que, além de ser um processo menos dispendioso do que a entrevista, pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as pessoas podem ter maior confiança em seu anonimato e exerce menos pressão para respostas imediatas.

Compreendendo o curto espaço de tempo que teria para a realização da pesquisa, em que o lócus foi um evento de curta duração e a preocupação da pesquisadora foi de realizar a pesquisa sem prolongá-la, pois os participantes que ali se encontravam vieram de várias cidades do Brasil para participar do evento e estavam atentos às conferências. Os surdos valorizam encontro surdo/surdo, e nos intervalos para café e almoço, o grande interesse do surdo voltava-se para conhecer pessoas novas de diversas regiões brasileiras, o que tornava inviável a realização por meio de entrevistas. Sendo o canal de comunicação do surdo visuoespacial, se a entrevista fosse longa, poderia indispor o surdo à participação ao evento, portanto, justifica-se a necessidade de utilização de questionário como método de coleta de dados.

Para realizar a pesquisa, foi elaborado um roteiro que se iniciava pela formação escolar e profissional do participante, mas que fundamentalmente pretendia responder à seguinte questão aberta: **Para você, qual a importância de estar participando deste evento?**

3.4.1 Objetivos da aplicação dos questionários

Esperava-se com as respostas dadas por uma mostra significativa de participantes compreender quem são os surdos e surdas que se dirigiam ao encontro, qual a sua formação, se são militantes da comunidade e qual a importância de sua participação nas decisões políticas. Conseguiu-se uma mostra de vinte e duas pessoas que aceitaram este desafio e trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa.

3.4.2 Os participantes

A seguir, uma breve descrição dos participantes da pesquisa, com isso, tornou possível o conhecimento de sua formação, profissão e cidade em que vivem. Aceitaram participar catorze homens e oito mulheres que estavam presentes no evento. Esses dados são relevantes para a análise. Decidiu-se manter o anonimato para preservar os participantes que serão representados apenas por suas iniciais.

1ª pessoa: L.G.S.I. 27 anos. Mora na cidade de Palmas, em Tocantins. Formou-se no Ensino Superior em Matemática e pós-graduação em Libras. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação de Tocantins.

2ª pessoa: G.F.F. Mora na cidade de Aracajú, em Sergipe. Formou-se no ensino superior em Letras/Libras. Atualmente é professor de Libras.

3ª pessoa: Anônimo, 33 anos. Mora na cidade de Salvador, na Bahia. Formou-se em Letras/Libras. Atualmente é professor de Libras na universidade.

4ª pessoa: M.P. 33anos. Mora na cidade de Curitiba, no Paraná. Formou-se no ensino superior em Pedagogia e Letras/Libras. Possui pós-graduação em educação. Atualmente é professor.

5ª pessoa: G.C. 24 anos. Mora na cidade de Foz do Iguaçu no Paraná. Formou-se em Psicologia e Letras/ Libras. Atualmente exerce a profissão de psicólogo e professor de Libras.

6ª pessoa: R.G.M. 43 anos. Mora na cidade de Araguaiana, em Tocantins. Formou-se no ensino médio e exerce a profissão de auxiliar administrativo.

7ª pessoa. D.R.S. 17 anos. Mora na cidade de Nova Veneza, em Goiás. Atualmente está cursando o Ensino Médio.

8ª pessoa: R.M.S.S. 22 anos. Mora na cidade de Aracajú, em Sergipe. cursou ensino médio.

9ª pessoa: M.C.B. 41 anos. Mora na cidade de Camaçari, na Bahia. Atualmente está cursando Ensino Médio.

10ª pessoa: E.L.M. 17 anos. Mora na cidade de Camaçari, na Bahia. Atualmente está cursando Ensino Médio.

11ª pessoa: C.M.N. 37 anos. Mora na cidade de Goiânia, em Goiás. Está cursando Letras/Libras e trabalha em empresa de revelações digitais (FUJIOKA).

12ª pessoa: D.A.O. 38 anos. Mora na cidade de Goiânia, em Goiás. cursou Ensino Médio e trabalha como auxiliar administrativo.

13ª pessoa: Z.S.N. 27 anos. Mora em Salvador, na Bahia. cursa licenciatura em Geografia. Trabalha como auxiliar administrativo.

14ª pessoa: P.R.L.B. 23 anos. Mora na cidade de Aracajú, em Sergipe. cursa Engenharia da Computação.

15ª pessoa: T.S.J. 30 anos. Mora em Brasília, no Distrito Federal. cursa Engenharia Mecatrônica.

16ª pessoa: P.S.R. 37 anos. Mora em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. cursou Letras/Libras no Ensino Superior e Libras na pós-graduação. Atualmente é professora de Libras.

17ª pessoa: M.S. 31 anos. Mora na cidade do Rio de Janeiro. cursou Letras/Libras. Atualmente é instrutora de Libras.

18ª pessoa: M.I.C.M. 25 anos. Mora na cidade de Curitiba, no Paraná. cursou Gastronomia e Letras.

19ª pessoa: M.S.M. 33 anos. Mora na cidade de Itumbiara, em Goiás. cursou pós-graduação em Docência em Libras. Atualmente é professor de Libras.

20ª pessoa: B.F. 31 anos. Mora em Brasília, no Distrito Federal. cursou Ensino Médio. Atualmente exerce a profissão de babá.

21ª pessoa: E.R.F. 46 anos. Mora na cidade de Goiânia, em Goiás. cursou Ensino Médio e exerce a profissão de lanterneiro jr.

22ª pessoa: P.H.M.S. 33anos. Mora na cidade de Catalão, em Goiás. cursou Administração em SIG, Letras/Libras e pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Atualmente é professor e vereador.

3.4.3 Análise dos aspectos gerais dos participantes

De acordo com o questionário aplicado sobre uma amostra do grupo de participantes do 1º encontro de Surdos e Surdas de Goiânia, foi possível analisar que:

O curso de Letras/Libras foi um importante instrumento de acesso para os surdos no Ensino Superior. Boa parte da amostra apresenta formação em nível superior no curso referido. Essa formação (no curso de Letras/Libras) tem proporcionado aos alunos o acesso ao mercado de trabalho em sua área de atuação, ou seja, como professores de Libras. Entretanto, nesta amostra representativa da população surda que tem participado do Encontro, ainda se encontram pessoas que possuem apenas o Ensino Médio. Compreende-se o que Gramsci⁸ aponta quando se refere que independentemente da formação escolar é possível encontrar intelectuais que possuem uma forma de conceber o mundo e buscam um engajamento político e conhecimento cultural. Por outro aspecto importante levantado nesta amostra sobre os participantes do evento, corresponde a formação na área de Ciências Humanas: a maioria dos entrevistados é formada nessa área, sobretudo, nos cursos de formação de professores. Contudo, encontraram-se, em menor número, surdos nos cursos superiores em Ciências Exatas: Engenharia Mecatrônica, Engenharia da Computação e Matemática. Observou-se assim a ampliação do acesso de surdos no Ensino Superior em outras áreas do conhecimento.

Os surdos têm acessado outros lugares além da escola, onde também se travam as lutas políticas ideológicas e/ou que permitem maior engajamento: Vereador, Funcionário da Secretaria da Educação de seu Estado e Vice-presidente de Associações de Surdos estiveram presentes nesta pesquisa e na participação no Encontro de Surdos e Surdas de Goiânia.

3.4.4 Análise das respostas dos participantes

No questionário, optou-se por realizar apenas uma questão aberta e a partir dela analisar as informações obtidas com a seguinte pergunta: Para você, qual a importância de estar participando deste evento? A análise consistiu em fazer sucessivas leituras do material e identificar algumas categorias que unissem as principais ideias contidas nas respostas do questionário. Organizou-se o material em torno de quatro categorias de interesses apresentados pelos participantes: Conhecer outros surdos e culturas; Aprender/promover o bilinguismo ou a

⁸ Em 1926, Gramsci foi preso com outros condenados políticos. Permaneceu na detenção que ficava em Ústica, uma ilha ao sul da Itália por poucos dias, sendo removido para outra da prisão, porém, com outros companheiros, no tempo que esteve em Ústica, organizou uma escola com cursos de alfabetização até ao nível da faculdade. Em carta escreve ao amigo Piero Sraffa: “Em suma, procuramos equilibrar a necessidade de uma sequência escolar gradual com o fato de que os alunos, embora às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos.” (GRAMSCI, 1965, p. 33 apud NOSELLA, 2010, p. 114)

língua de sinais; Obter informações, conhecimentos e experiências; Participar/debater questões políticas.

Conhecer outros surdos e culturas: o surdo valoriza o encontro surdo/surdo, pois a partir desse encontro é possível sentir-se como membro de um grupo, reconhecer sua identidade, valorizar e partilhar de um mesmo “clima cultural”, com as mesmas concepções de mundo. Gramsci afirma que

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens massa ou homens coletivos. (GRAMSCI, 1986, p. 12)

“Importante porque posso conhecer outros surdos e culturas, todas as palestras e especialmente o bilinguismo. Aqui vi a língua de sinais do Brasil e de outros países. Todos fluentes, aprendi muito.” L.G.S.I.

“Muito bom e importante na vida ter contato com surdos e aprender Libras.” D.R.S.
 “Primeira vez que venho no evento da associação. Acho importante estar junto com surdos para aprender e ensinar.” R.M.S.S.

“O prazer de encontrar e conhecer membros das comunidades surdas que trazem novas experiências das quais partilhamos para crescimento.” Z.S.N.

Aprender/ promover a língua de sinais ou bilinguismo: Gramsci (1986) afirma que como nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com as vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional.

Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. (GRAMSCI, 1986, p. 13)

A educação bilíngue para o surdo tem apresentado relevância, pois o Brasil tem duas línguas consideradas oficiais (Libras e Língua Portuguesa) e a língua como patrimônio cultural e histórico precisa ser preservada. A Libras proporciona ao surdo o conhecimento da sua história e acesso à cultura surda, e aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita permite ao surdo participar, conhecer e socializar-se com outras culturas, inclusive em território nacional. Assim, aprender as duas torna-se uma riqueza de possibilidades para o surdo de acesso ao conhecimento e eleva a Libras para o nível de “língua nacional e historicamente rica e complexa”. Corresponde também à mudança de paradigma, de forma de conceber a educação do surdo, de empoderamento da língua de sinais para o nível de língua nacional (que já foi

marginalizada), de valorização da cultura surda e, conseqüentemente, anula a imposição da cultura ouvinte sobre os surdos.

Observou-se, nas entrevistas, a importância que os surdos conferem à proposta bilíngüe de educação.

“É importante participar do congresso porque aprendi sobre a educação bilíngüe na escola. Pesquiso nova educação para surdos.” M.S.

“Em breve, quero escolas bilíngües e fazer faculdade [de] artista plástico.” M.C.B.

“Participei do evento para assistir à apresentação da moça surda americana [que] fala sobre a inclusão e educação para que o surdo assimile a Libras.” T.S.J.

“Importância especial educação de surdos em Libras.” M.S.M.

“Pedagogia bilíngüe para surdos, ensinamentos [faz] crescer mais, escrever, ler e Libras.” E.R.F.

“É importante para a escola bilíngüe, para o curso de Libras e outras coisas. Surdos aprendem muito e ensinam em cursos [para] médicos, intérpretes, etc.” E.L.M.

“Principalmente promover Libras [para] todos os surdos do Brasil nas escolas bilíngües, saúde, políticas e outros, para melhorar conhecimentos, comunicação e também acabar com o audismo, AEE, inclusão chega!!!” P.S.R.

Informação, Conhecimento e Experiência: o conhecimento e a informação são apontados como pontos importantes para o surdo. Não um conhecimento qualquer, que na afirmação gramsciana corresponderia ao “conhecimento enciclopédico da elite dominante”, mas o conhecimento relacionado com a cultura de um grupo determinado. Nosella (1982) afirma que

[...] existe, no entanto, outra visão de cultura que essencialmente realiza o encontro sujeito humano com sua específica personalidade histórico-coletiva, ou seja, faz com que o trabalhador compreenda seu valor individual no conjunto de uma determinada classe a qual possui uma história, uma força e uma perspectiva futura. (NOSELLA, 1982,p.92)

Nosella faz referência à classe trabalhadora que tem uma cultura própria e esta não deve ser subjugada em relação à cultura da classe dominante, pois permite que o sujeito reconheça seu valor individual e enquanto sujeito coletivo. Essa afirmação torna-se valiosa para esta análise, caso se compreenda o surdo dentro de um grupo social que apresenta valores (assim como a classe trabalhadora) que não devem ser subjogados aos padrões hegemônicos do ouvinte (aos padrões da elite) sobre a forma de conceber o mundo. Portanto, o conhecimento que está

sendo valorizado nos depoimentos dos surdos compete ao conhecimento de sua história, de sua força, que lhe permite ter “novas perspectivas”.

“Participo para desenvolver mais conhecimentos na comunidade surda. O evento é muito importante, há informações dos conteúdos do mundo na área da língua de sinais, educação, esporte e associações.” M.P.

“Troca de experiências com a comunidade surda nacional e internacional, acumulando assim mais conhecimentos, bem como renovando e ampliando conceitos.” Anônimo

“Muito importante para mim vir em Goiânia para saber o que aconteceu no encontro de surdos e surdas.” R.G.M.

“É importante o aprendizado das oficinas.” M.I.C.M.

“Para conhecimento e desenvolvimento e também compartilhar da comunidade surda de Sergipe.” P.R.L.B.

“Importante ter novos conhecimentos sobre o que está acontecendo dentro da comunidade surda, porque muitas vezes os surdos necessitam saber dessas informações [para] buscar os direitos deles.” G.C.

Participar/debater questões políticas: As respostas dos participantes apontam claramente para um horizonte permeado pela política. Seja nessa categoria que se destinou para análise específica, seja nas demais categorias acima correlatadas. Entretanto, torna-se significativo contextualizar qual a compreensão sobre o significado de política.

[...] a política é essencialmente poder ou domínio, o qual por sua vez, distingue-se em três âmbitos: o poder econômico, o poder ideológico e o poder propriamente dito ou de governo. O poder econômico utiliza-se da força dos bens necessários para a sobrevivência humana, o ideológico utiliza-se da força das ideias e dos símbolos para vencer as mentes e dobrar a vontade dos homens; o de governo utiliza-se da força física e burocrática que lhe competem legítima e exclusivamente. (NOSELLA, 2005, p. 230-231)

De acordo com Nosella (2005), “são esferas interligadas, todavia, prática e conceitualmente diferentes”. (2005, p. 231) A partir das considerações acima, passou-se a analisar em qual âmbito dos surdos tem-se buscado a sua participação. Entende-se que o surdo necessita dos bens econômicos, educação, saúde, esporte, lazer e cultura para uma vida plena, social. Necessita da educação que lhe proporciona, além do conhecimento, o acesso ao mercado de trabalho e que durante muito tempo o surdo encontrou-se excluído desses bens. E conhecer sua história é o principal caminho para transformá-la. Entretanto, está-se em uma sociedade do consumo, do particularismo e da competitividade do mercado. Hoje, nesta sociedade as ideias de

Gramsci, como em seu tempo, são bem-vindas. Mas a pergunta continua: onde pode situar-se o debate que confere poder ao surdo? Essa resposta não poderia ser outra se não no “poder ideológico”, que utilizando “da força das ideias e dos símbolos” pode “vencer as mentes e dobrar a vontade dos homens”. Nosella adverte que essas esferas estão interligadas. Entretanto, foi a partir do poder ideológico que o surdo brasileiro conquistou a aprovação da língua de sinais, vencendo no plano ideológico, a esfera do governo dobrou-se a sua vontade. E a partir do poder ideológico, o surdo que anteriormente era marginalizado na história, vencendo a burocracia, teve a oportunidade de chegar ao Ensino Superior. E o acesso à educação lhe concede poder econômico por meio do trabalho. Sim, essas esferas apesar de diferentes são convergentes. Entretanto, o primeiro plano para o surdo é vencer pelo poder ideológico para que o “homem reconheça suas vontades”.

“O evento é espaço para conhecer novas informações da ‘atualidade’, o que o país (estados, municípios) e exterior já desenvolveram, os trabalhos da política de acessibilidade para surdos e buscar cada um dos direitos porque [os surdos] não tiveram informações no passado. No presente e futuro, já se tem. É preocupante que os surdos não lutem em cada uma das áreas (educação, saúde, trabalho, leis, etc.) Por exemplo: Se for emergência, os surdos não estão preparados para socorrer as vítimas, porque médicos e socorristas não passam informações em Libras.” P.H.M.S.

“Acho importante estar aqui com surdos e ouvintes para decidir o futuro da educação do país.” D.A.O.

“Sou vice-presidente do Centro de Surdos de Aracaju, participei aqui para buscar as novidades de várias palestras, para resolver e corrigir a associação e para melhorar as comunidades surdas aracajuanas.” G.F.F.

“É importante para o surdo Libras e também português. O Brasil [tem] muito problema, maior dificuldade para [conseguir] trabalho e [conviver em] sociedade.” C.M.N.

“É impressionante! Muito importante o seminário [para] resolver melhor as situações do Brasil. Esse seminário e palestrantes estão de parabéns. Espero que apoie e estimule os surdos melhor se desenvolver na vida.” B.F.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Minha trajetória nessa pesquisa

No decorrer deste estudo, algumas indagações foram colocadas: porque pesquisar sobre a participação política do surdo, sendo ouvinte? Porque me sinto tocada intensamente com a questão da surdez?

Essas questões a cada momento ficaram mais claras: estão ligadas com minha origem, com os espaços de formação escolares e não escolares que frequentei, mas, principalmente, pela minha formação familiar, que sempre valorizou o conhecimento e a cultura. Conhecia a importância do conhecimento para minha formação enquanto sujeito, entretanto, havia grande dificuldade de acesso devido aos escassos recursos financeiros.

Assim, tanto eu como os surdos, enfrentamos a dificuldade de acesso ao conhecimento e a cultura. Sentia-me com um grande peso e responsabilidade por não ter acesso aos níveis acadêmicos mais elevados, sentia me excluída e isso me inquietava.

Durante minha trajetória como ingressante do curso de pós-graduação da UNINOVE avaliei a possibilidade de mudar de tema e pesquisar algo que estivesse ligado a minha área de atuação, ou seja, na educação infantil. Entretanto, participei do encontro da Anped Sudeste em 2014 e notei que os temas que me despertavam a atenção e interesse estavam relacionados com a educação de pessoas surdas. Esse foi o ponto de partida para definir minha prioridade e campo de pesquisa. Importante constatar que naquele notável evento de pesquisadores da Região Sudeste, havia duas pesquisadoras surdas que mesmo assegurando ter entrado em contato com a organização do evento antecipadamente para solicitar a presença de um intérprete, não havia nenhum disponível e, em alguns momentos contava com a tradução de alguns pesquisadores presentes, fluentes em língua de sinais e com a possibilidade de leitura

labial por ter habilidade para tanto. Senti que é pertinente, mesmo sendo ouvinte, apoiá-los em sua luta por acessibilidade e reconhecimento.

Encontrar Gramsci como referencial teórico, para falar de pessoas excluídas na sociedade, foi como encontrar a minha própria história, não mais vítima de um processo, mas sim uma pessoa consciente e capaz de ir além dos limites que me foram impostos. Esse processo só é possível através do conhecimento e da consciência das contrariedades históricas.

Gramsci afirma a necessidade de voltarmos brutalmente a atenção para o presente tal como é, se se quer transformá-lo. Compreendo que esse desejo de transformação acontece no meio da comunidade surda e com minha pessoa enquanto pesquisadora e enquanto cidadã. Ter acesso a cultura é possibilidade de criticar a ordem das coisas e posicionar-se ante a história e buscar transformá-la; isso é postura política.

E o que deseja a comunidade surda não é diferente do meu anseio ou da população em geral: mais cultura, mais educação, qualidade de vida e atualmente a participação política para definirem quais são suas reais necessidades. De acordo com Gramsci todo homem é um intelectual pois não é possível separar o *homo faber* e o *homo sapiens*. O surdo também deve ser considerado um intelectual que busca atuar sobre a realidade presente para poder transformá-la e possuem as mesmas possibilidades de aprender e participar.

As principais conclusões

Todos os homens são filósofos, pois possuem uma concepção de mundo (consciente ou não), ou seja, um modo de conceber e agir. Entretanto, se pode participar com consciência crítica ou de uma maneira imposta pelo ambiente exterior.

Durante um longo período da história a cultura ouvinte foi “imposta” ao surdo que deveria adequar-se a ela. Entretanto, surdos e comunidade surda, conscientes de sua historicidade elaboraram uma concepção de mundo coerente e ao entrar em contradição com outras concepções de mundo, compreenderam que possuem uma cultura: a cultura surda.

“O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico.”[...] Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais [...] difundir criticamente verdades já descobertas e socializá-las [...] pode ser mais importante e original do que uma descoberta, por parte de um gênio filosófico”. (GRAMSCI,1986, p.13) Portanto, difundir a cultura surda mesmo que ela já existisse tem um grande peso e validade e torna-se uma importante tarefa de

pesquisadores, das associações de surdos e da escola que podem ser considerados “partidos” no sentido da direção político-cultural.

Os partidos carregam a possibilidade de formar a “massa”, elaborar e difundir uma concepção de mundo com a intenção de reprodução ou de elevação do nível cultural: além da associação, a escola pode ser considerada um partido.

A escola de cultura “enciclopédica” exclui o diferente, aquele que não segue a uma determinada concepção de mundo, “impõe sua cultura”, portanto, a escola pode favorecer a determinados grupos e interesses e precisa ser questionada. Na escola indispensável ter ações afirmativas que contemplem as diferenças culturais de seus alunos e a língua é uma dessas diferenças que precisa ser contemplada. Os surdos têm todas as possibilidades de aprender como os ouvintes, necessitam apenas de suportes adequados.

Com este estudo foi possível concluir que os surdos por meio dos movimentos, de mobilizações e das associações têm conquistados gradativamente seus direitos, sendo a educação bilíngue e a oficialização da língua de sinais brasileira, marcos históricos do ativismo da população surda, que participa das decisões políticas e busca novas informações.

A aproximação de associações de surdos e de universidades trouxe mudanças significativas para esse quadro, sobretudo, com a formação de grupos de estudo e pesquisa em universidades, em que os surdos puderam expor a realidade e seus próprios interesses, além de conquistar o reconhecimento da língua de sinais como uma língua completa, que possibilita ao surdo a comunicação sobre qualquer assunto e, principalmente, a de que o surdo possui uma cultura denominada cultura surda. Ademais, o curso de Letras/ Libras possibilitou maior acesso de surdos ao ensino superior, com ganhos significativos para a comunidade surda, pois tem formado seu próprio quadro de intelectuais orgânicos.

Encontros entre surdos são vistos como propícios para fortalecer a identidade, a cultura surda e possibilidade de organização e mobilização para reafirmar direitos já conquistados e avançar na luta por acessibilidade, seja por educação, saúde, trabalho entre outras importantes requisições como cidadãos.

Nesse estudo, nos propomos a responder como a comunidade surda participa da construção de políticas públicas para a educação de população surda em idade escolar? O que dizem os surdos sobre sua participação nas decisões políticas? Quem os representa?

Participando do Encontro de Surdos e Surdas de Goiânia e, por meio deste estudo, essas e outras questões tornaram-se evidentes: surdos e comunidade surda como intelectuais orgânicos tem atuado na defesa dos interesses da população surda: organizam eventos para

debater assuntos de interesse. Entre eles atualmente, há pessoas que participam de grupos de estudos e pesquisas e formulam documentos com o intuito de tornar conhecidos seus interesses nas instâncias municipais, estaduais, federais e pela população em geral, não mais seguindo o que ouvintes pensam sobre os surdos, mas através de sua própria visão de mundo capaz de responder sobre “a educação que eles, os surdos desejam” e assim tornam-se protagonistas de sua própria história. A legislação brasileira que atende parcialmente a seus interesses não é fruto do acaso, e sim conquista do povo surdo que reivindicam e ainda precisam avançar na acessibilidade, para tanto, lutam para participar politicamente dos debates, seja sobre saúde, educação, esportes, emprego ou outros assuntos pertinentes. Hoje, havendo resistência do modelo ouvinte sobre os surdos, estão preparados para contestar.

No tocante a inclusão de surdos em salas e escolas comuns na rede regular, a requisição do povo surdo considera que escolas precisam estar preparadas para apoiar os alunos tanto na aquisição de sua língua materna, conhecimento de sua cultura, proporcionar o acesso a elevados níveis de conhecimento e interação com outros alunos e professores surdos.

Haverá avanço quando se compreender o que o sociólogo Boaventura Souza Santos chama de “incompletude de culturas”. Assim, ao se perceber as diferentes culturas como incompletas, é possível estabelecer um diálogo intercultural de trocas entre elas.

Dessa maneira, a luta que se trava é por uma educação pública de qualidade, numa escola humanista, de cultura geral que possa elevar o nível de conhecimento dos seus alunos, que reconheça suas histórias e contradições, que contemple a diversidade e todos possam ter oportunidades de aprender, onde surdos e ouvintes possam estar juntos com seus pares e juntos entre si.



Primeiro Encontro de surdos e surdas de Goiânia

Possibilidade de futuros estudos

Este tema não se esgota nesse trabalho. Há grande necessidade e expectativas em pesquisas na área sobre a participação política dos surdos para dar maior visibilidade ao movimento surdo e novas conquistas nas diversas áreas.

Alguns temas podem ser relacionados para novos estudos entre eles a relação de linguagem e poder, sendo a linguagem como atividade constitutiva do sujeito e importante meio para empoderamento do povo e do movimento surdo.

Outro assunto que merece um estudo exploratório é a aproximação das comunidades surdas com o meio acadêmico e as mudanças advindas dessa relação, entre elas merece destaque os grupos de pesquisas em estudos surdos e cultura surda formados inicialmente da parceria entre comunidade surda e universidades públicas da região sul do Brasil e a relação com o acesso de surdos ao ensino superior, as conquistas e participação do surdo nos movimentos políticos.

Devido ao curto período de tempo para realização desta pesquisa, é possível observar que muitos assuntos que percorridos nesta dissertação podem ser adensados com importantes discussões. Espera-se que este estudo possa contribuir de forma introdutória com pesquisas novas pesquisa nessa área.



Primeiro Encontro de surdos e surdas de Goiânia

REFERÊNCIAS

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, abr. 2011.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAUMEL, Roseli C. Rocha, SEMEGHINI, Idméa (Org.). **Integrar ou incluir: desafios para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BARROS, Aidil Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projetos de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BEIRED, José Luís Bendicho. A função dos intelectuais em Gramsci. In: Gramsci a vitalidade de um pensamento. Alberto Aggio. org. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Imprensa Oficial**, São Paulo, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 2002.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014, p. 1 Edição Extra.

_____. Decreto nº 3956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

_____. Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

_____. Decreto nº 5626 de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005, p. 28.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. p. 298-305.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEEP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1793 de dezembro de 1994. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de

Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SECADI, 2008. 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=30192BARROS.

Eudenia Magalhães. **Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: Movimento Social Surdo e a luta por reconhecimento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BRITO, Fábio Bezerra. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2014.

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**, Curitiba, Edição Especial nº 2/2014, p. 71-92 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/37229/23102>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nádia Regina Leite. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf. Acesso em: 9 dez. 2014.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 24, n. 4., dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009. Acesso em: 21 jun. 2015.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino. **O Embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

CHOI, Daniel et al.; **Libras**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

DIAS, Elaine Teresinha dal Mas. **Inclusão/Exclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio: Marcas Culturais e Subjetivas**. São Paulo: EDF-FEUSP, 2010. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand23/P41a46.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de Campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. vol 2, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: **Cultura surda na contemporaneidade: negociações intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papirus, 1994.

KARNOOP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 273 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronise Muller (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maria Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Revista Janus**, Lorena (SP), ano 1, n. 1, p. 19-30, 2004. Disponível em: <http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/view/1/1>.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda. In: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, P. **Compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação & Sociedade, São Paulo, n.14, p. 91-97, 1982.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. Educ. Soc, Campinas (SP), vol 26,n.90, p. 223-238, 2005.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação dos surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: Qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

PIRES, Marília Ferreira de Campos. O materialismo dialético e a educação. UNESP: Botucatu. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 15/08/2016.

PITER, Maria Tadonni. Qual a diferença entre língua e linguagem? Revista Nova Escola. 2016. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem>.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Cléia Regina. **Libras: A Língua de Sinais dos Surdos brasileiros**. Rio de Janeiro: Setrab/IPPP, 2002. cap. 4. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=168>.

RECHICO, Cinara Franco. **Da educação especial à educação inclusiva: significados políticos, filosóficos e legais**. Boa Vista (RR): Editora da UFRR, 2008.

REIS, Joab Grana; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Escola de surdo: Um espaço negado. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos, qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.405, de 31 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. **Portal da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.405.pdf>.

RIZKALLAH, Zakie Yazigi. As necessidades educativas especiais da criança surda. In: BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI, Idméa (Org.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. vol. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escola de surdos: Avanços, retrocessos e realidade**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: A caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. Escolas e classes de surdos: opção político pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SABANAI, Noriko Lúcia. A evolução da comunicação entre Surdos no Brasil. **Revista HELB**, Brasília, ano 1, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=92:a-evolucao-da-comunicacao-entre-e-com-surdos-no-brasil&Itemid=12-acesso.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração a inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2014.

SANTOS, Katia Regina de Oliveira Rios Pereira. Educação especial e escola: reflexões sobre projetos educacionais para surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SELLTIZ, Claire et.al. **Método de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1974.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Rosineide de Andrade. **Conquistas educacionais dos surdos no contexto brasileiro**: a compreensão de atores surdos e não surdos sobre este evento. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SOUZA, Ronise Motta Pegoraro de. **A Libras como gênero na TV**: Um mundo imaginário para ouvintes. Bauru: Canal 16, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (Tailândia): Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maria Corcini (Org.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Organizado por Michael Cole et. al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afache. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Editorial Pedagógica: Moscú, 1983 (Coleção Obras Escogidas, v. 5).

WEBER, Sueli Wolff. **Gramsci e Vygotsky**: Na educação para os excluídos. 1998. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PESQUISA EM SITE: www.porsinal.pt

APÊNDICE

Pesquisa de campo para realização de dissertação de mestrado

Entrevista sobre a participação política do surdo em espaços de definições de políticas para a
educação

Nome: _____ (opcional)

Idade: _____ Cidade: _____ Estado _____

Grau de Escolaridade: Ensino Fundamental () Ensino Médio()

Ensino Superior () curso: _____

Pós-Graduação () curso: _____

Está empregado? () sim () não

Qual a sua profissão? _____

Para você, qual a importância de estar participando deste evento?

Obrigado!

ANEXO 1

Folder do 1º encontro de Surdos e Surdas de Goiânia

Apoio



WORLD FEDERATION OF THE DEAF

ICSD

CBDS
COMISSÃO BRASILEIRA DE DEFICIENTES DE SURDOS

Feneis
Federação Nacional de Liberação e Integração dos Surdos

ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE GOIÁS



1º ENCONTRO NACIONAL SURDOS E SURDAS

ASSOCIAÇÃO, CBDS, ICSD, FEDERAÇÃO, FENEIS E WFD:
espaço de cultura e política surda contemporânea

Instalar pelo play store para Waze (Celular)

Mapa:



LOCAL: TEATRO MADRE ESPERANÇA GARRIDO
Avenida Contorno, 241 - Setor Central
Cep: 74055-140
www.1enssgo.com.br/localizacao/



25-26 junho 2015
GOIANIA - GO

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 3

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. 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.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;

e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

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

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao

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

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

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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

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

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação

profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

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

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

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

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos

matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005