



e-ISSN: 2177-8183

**DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DE NARRATIVAS CONSTRUÍDAS
SOBRE A SURDEZ**

***RIGHT TO EDUCATION: REFLECTIONS ON INCLUSION IN SPECIAL
EDUCATION FROM NARRATIVES CONSTRUCTED ABOUT DEAFNESS***

***DERECHO A LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN
LA EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR DE NARRATIVAS CONSTRUIDAS
SOBRE SORDERA***

*Maria de Fátima Andrade Almeida
mdfandrade1704@gmail.com
Graduanda em Direito - UPE*

*Rita de Cássia Souza Tabosa Freitas
rita.freitas@upe.br
Doutora em Filosofia - Universidade Federal da Paraíba
Professora da UPE*

RESUMO

A política de educação especial no Brasil adere ao modelo inclusivo, que visualiza a escola como espaço de desenvolvimento capaz de atender as necessidades especiais de todo o alunado. Uma vez que a educação das pessoas surdas é regulada nesse viés, faz-se necessário destacar especificidades culturais e linguísticas a serem respeitadas. Dessa forma, o presente artigo objetivou compreender a concretização do direito à educação da criança surda a partir do contraste entre a política governamental vigente e as propostas educacionais defendidas pela comunidade surda. Para alcançar tal fim, foi realizada uma pesquisa utilizando o método de abordagem fenomenológico. Fez-se uso da técnica de documentação indireta, na forma de pesquisa documental e bibliográfica, e de observação direta extensiva, consistente em um questionário de perguntas abertas, tipo resposta curta. Foram questionadas quatro pessoas, a fim de se construir uma narrativa: um professor intérprete de Língua de Sinais Brasileira (Libras) ouvinte, um professor ouvinte, um aluno ouvinte e um aluno surdo. Dessa forma, concluiu-se que o direito à educação, consolidado mediante um processo de inclusão, evidencia discursivamente a igualdade e diversidade, categorizando propostas divergentes como antidemocráticas. Constatou-se, portanto, que, ao se limitar

54

a socializar e integrar fisicamente o aluno surdo na escola regular, a política inclusiva falha no seu dever de promover condições para efetiva educação, contrariando os pressupostos de igualdade e respeito à diversidade que afirma defender.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Surdez. Diversidade.

ABSTRACT

The special education policy in Brazil adheres to the inclusive model, which views the school as a development space capable of meeting the special needs of all students. Since the education of deaf people is regulated in this way, it is necessary to highlight cultural and linguistic specificities. Thus, this article aimed to understand the realization of the deaf child's right to education from the contrast between the current government policy and the educational proposals defended by the deaf community. To achieve this, research was carried out using the phenomenological method. The indirect approach was used, in the form of documentary and bibliographical research, as well as direct observation, consisting of an open-ended questionnaire, short answer type. Four people were interviewed, to build a narrative: a hearing teacher and interpreter of Brazilian Sign Language (Libras), a hearing teacher, a hearing student and a deaf student. Thus, it was concluded that the right to education, consolidated through a process of inclusion, places discursive importance on equality and diversity, categorizing divergent proposals as anti-democratic. Therefore, it was found that, by limiting itself to socializing and physically integrating the deaf student in regular school, the inclusive policy fails in its duty to promote conditions for effective education, contradicting the assumptions of equality and respect for the diversity it claims to defend.

Keywords: Special education. Inclusion. Deaf. Diversity.

RESUMEM

La política de educación especial en Brasil se adhiere al modelo inclusivo, que ve a la escuela como un espacio de desarrollo capaz de satisfacer las necesidades especiales de todos los estudiantes. Dado que la educación de las personas sordas está regulada de esta forma, es necesario resaltar las especificidades culturales y lingüísticas a respetar. Así, este artículo tuvo como objetivo comprender la realización del derecho a la educación de los niños sordos a partir del contraste entre la política gubernamental actual y las propuestas educativas defendidas por la comunidad sorda. Para lograrlo, se realizó una investigación utilizando el método de enfoque fenomenológico. Se

utilizó la técnica de documentación indirecta, en forma de investigación documental y bibliográfica, y observación directa extensa, consistente en un cuestionario abierto, a modo de respuesta corta. Se interrogó a cuatro personas para construir una narrativa: un profesor oyente que interpreta la Lengua de Señas Brasileña (Libras), un profesor oyente, un estudiante oyente y un estudiante sordo. Así, se concluyó que el derecho a la educación, consolidado a través de un proceso de inclusión, destaca discursivamente la igualdad y la diversidad, categorizando propuestas divergentes como antidemocráticas. Se encontró, por tanto, que al limitarse a socializar e integrar físicamente al alumno sordo en la escuela regular, la política inclusiva incumple su deber de promover condiciones para una educación efectiva, contradiciendo los supuestos de igualdad y respeto a la diversidad que pretende defender.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión. Sordera. Diversidad.

INTRODUÇÃO

A educação é trajetória – de libertação e de consciência. É processo pelo qual se adquire e se exerce a cidadania. Na área dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o discurso acerca do direito à educação se constrói a partir do paradigma da inclusão, acessibilidade e universalidade do ensino regular, no qual a escola é visualizada como espaço de desenvolvimento que atenda às necessidades especiais de todo o alunado. Trata-se de abordagem difundida como essencial para a persecução da educação de todos os múltiplos, diversos e complexos tipos de deficiência.

Nesse contexto, o tratamento direcionado às crianças surdas não é diferente: dá-se mediante a inclusão de seus corpos em escolas. Mesmo sendo imperativo para impulsionar as mudanças atitudinais necessárias para a efetivação dos direitos assegurados no arcabouço normativo pátrio, atentando às problemáticas da acessibilidade, o paradigma da inclusão, tal qual vigente no Brasil, ainda reproduz preconceitos de uma lógica centrada nas experiências de sujeitos ouvintes.

Nessa linha, faz-se importante questionar se o modelo de educação especial estabelecido por ouvintes, que utilizaram de si próprios como referenciais de construção normativa e política, adequa-se às singularidades da existência enquanto surdo, fazendo-se necessário analisar a produção normativa pátria sobre educação especial aplicável.

Desse modo, o trabalho se debruçou sobre a seguinte problemática: de qual forma se desenvolve o processo de concretização do direito à educação da criança surda a partir do contraste entre a política governamental vigente e as propostas educacionais defendidas pela comunidade surda?

Nesse sentido, o objetivo geral foi: compreender a concretização do direito à educação da criança surda a partir do contraste entre a política governamental vigente e as propostas educacionais defendidas pela comunidade surda.

A pesquisa foi dividida em três sessões, as quais se propuseram a atender os seguintes objetivos específicos: apresentar o perfil da educação especial infantil dos surdos no contexto brasileiro atual a partir da produção normativa específica; contrapor as disposições sobre educação especial constantes no arcabouço normativo pátrio com os defendidos pelo/para o povo surdo; e contextualizar os paradigmas educacionais sobre educação de surdos vigentes a partir das significações dadas por integrantes, ouvintes e surdo, de espaços de ensino formal.

Para tanto, foi utilizado o método de abordagem fenomenológico, vez que se buscou fazer na presente pesquisa uma construção de narrativas, a partir de um processo de revelação de subjetividades. Fez-se uso da técnica de documentação indireta, na forma de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, e de observação direta extensiva, consistente em um questionário de perguntas abertas, tipo resposta curta.

Estabeleceu-se, primeiramente, um panorama acerca da organização política e legislativa que rege a educação especial brasileira, voltada ao povo surdo, e dos preceitos educacionais defendidos por essa parte da população, a fim de situar as narrativas coletadas no contexto social e legislativo exposto. Em seguida, foram questionadas quatro pessoas, cujas perspectivas serviram para construir a referida narrativa: um professor intérprete de Libras ouvinte, um professor ouvinte, um aluno ouvinte e um aluno surdo.

O trabalho se mostra relevante em virtude do entendimento de que a educação formal, ambientada e viabilizada pelo Estado, é instrumento crucial para o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, é um ambiente que pode ser marcado também por atos de violência não visíveis, existindo problemáticas veladas na concretização do direito à educação do povo surdo.

Diante do exposto, o presente trabalho se justifica pela aceitação generalizada sobre como deve se politizar e condicionar a educação dos surdos no ensino regular, de forma tal que sua presença, em sala de aula, não perturbe o aprendizado dos ouvintes.

A tendência nas discussões sobre os direitos da pessoa com deficiência, na área do Direito é de mera reprodução dos ideais já normatizados, ou seja, de que a inclusão é o modelo final para consecução de qualquer direito. Com a instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, através do Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020, ficou ainda mais marcante o enraizamento da política inclusiva no ideário político e social brasileiro. Dessa forma, faz-se necessário analisar as normas pátrias sobre educação especial sob a ótica dos estudos surdos, valendo-se das reflexões daí oriundas para discutir a concretização do direito à educação.

PANORAMA NORMATIVO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO NORMATIVA BRASILEIRA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um direito humano fundamental, cuja concretização tem contribuído, de forma crescente e enfática, na eliminação de disparidades econômicas e sociais, garantindo da igualdade no acesso de grupos vulneráveis a todos os níveis de escolaridade. O Brasil vem assimilando essa concepção da eficácia da educação através da adesão a iniciativas internacionais do gênero e da prática política e legislativa.

Dentro de uma perspectiva constitucional, notam-se relevantes mudanças na forma de assegurar o direito à educação, com uma perceptível quebra no padrão de desvalorização a partir da Constituição Federal de 1988 (RANIERI, 2018). No tocante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996, Ranieri (2018) salienta o rompimento com a rigidez orientadora dos posicionamentos legislativos anteriores via flexibilização da gestão escolar, conferindo liberdade para adequação do ensino às peculiaridades locais.

Os arts. 2º e 3º da referida lei propõe a finalidade e os princípios que devem orientar a educação nacional, dos quais se pode extrair a importância de certos preceitos: liberdade, solidariedade humana, cidadania, igualdade, pluralismo, tolerância e diversidade (BRASIL, 1996).

A LDB traz, no Capítulo V, diretrizes gerais a orientar a execução da educação especial, conceituando-a:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996, Da Educação Especial).

O engajamento com a efetivação do direito à educação, quando analisado a partir das demandas de uma educação capaz de atender as possíveis especificidades de aprendizado, pode ser percebido no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014, que estabelece como uma de suas metas a Meta 4 (quatro) no diz:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a, Metas e Estratégias).

O fluxo legislativo sobre o tema é marcadamente no sentido de se afastar de um modelo dito segregado, com a preferência por uma educação dentro da rede regular de ensino. Nesse sentido, Lodi afirma que, em vias da implementação do novo paradigma educacional, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE):

Entende que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, complementando ou suplementando as práticas e os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, de forma a possibilitar um currículo comum a todos, que contemple a diversidade e as necessidades específicas dos alunos (LODI, 2013, p. 52).

Nessa linha, vê-se que os critérios legais definidos como orientadores da educação posicionam a educação especial como complementar ou complementar às desenvolvidas no ensino regular, sendo este o ambiente primário de ensino. As prerrogativas especiais de educação são consideradas acessórias, enfatizando-se que o atendimento nas redes regulares de ensino não pode ser segregado ou discriminatório.

Observa-se que, a princípio, as demandas dos grupos surdos no Brasil se localizavam no contexto dos movimentos das pessoas com deficiência, ocorrendo uma gradual produção de debates em língua de sinais sobre concepções políticas centradas na diferença cultural e linguística entre ouvintes e surdos. Essa nova percepção acabou por levar a uma ruptura com a referida área. Assim, foi possível observar, no decorrer da década de 1990, uma demarcação étnico-linguística que resultou na aprovação da Lei n. 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir da qual as discussões acerca do bilinguismo se tornaram foco central dos movimentos surdos (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018).

Através do Decreto n. 5.626/2005, em suas Disposições Preliminares, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, foi estabelecido a definição de 'pessoa surda' e 'deficiência auditiva', a partir de um viés que coloca a surdez como compreensão e interação com o mundo a partir de experiências visuais, mediadas pelo uso da Libras:

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 freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Thoma e Klein (2010) destacam que a oficialização da língua de sinais foi um importante referencial de conquista – simbolicamente tida como fator de unidade nos movimentos surdos, cujas pautas debatidas, contudo, vem passando por processos de reconfiguração.

A produção normativa pátria foi objeto de relevantes avanços no tocante à educação especial, com uma visão alocada à implantação da educação inclusiva. Contudo, apesar dos avanços no ordenamento jurídico, na democratização política e no espaço econômico, "a situação educacional do país, em contraste com os benefícios que a educação propicia e em

contradição com os valores sustentados por uma legislação avançada, é ainda excludente." (CURY, 2005, p. 19).

A proposta da educação inclusiva está centrada em acessibilidade e universalidade do ensino regular, de maneira que este atenda às necessidades especiais de todo o alunado. Coloca à frente princípios como igualdade e respeito à diferença, via a garantia de que caso se façam necessários tratamentos remodelados, estes devem ocorrer na rede regular de ensino, assegurando que a sociabilidade das crianças e o diálogo entre os variados grupos – e daí a diversidade – ocorra. Sobre o sentido das políticas inclusivas, Curry esclarece:

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas [...] Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. (CURY, 2005, p. 14-15).

Não obstante a universalização proposta dentro do modelo inclusivo, ainda é possível ver traços de uma legislação que traz conceitos marcantes dos estudos surdos, tais como o reconhecimento de que a compreensão da realidade destes é primariamente visual, como pode ser percebido no art. 2º do Decreto n. 5.626/2005, que distingue os conceitos de 'surdez' e 'deficiência auditiva'.

A educação bilíngue, quando tratada dentro dos discursos oficiais, tende a se apresentar como modelo que não deve ser limitado a espaços organizados pela condição da surdez. Entende-se serem as demandas por especificidades relativas à surdez como restrições que ocorrerão em detrimento do surdo.

Reiteram Bär, Rodrigues e Souza (2018) não haver verdadeira especificidade quanto ao tratamento dispensado aos surdos nos instrumentos normativos – estes inserem os direitos surdos nas políticas governamentais para deficiência –, além de serem escritos com forte ambiguidade textual, com a redução da língua de sinais à sua função comunicativa.

Observada dentro da sistemática pós Constituição Federal de 1988, é visível que o esforço em concretizar a educação inclusiva vem de uma preocupação enraizada nos próprios pilares da democracia, no sentido de que preconceito (e suas ramificações) são inaceitáveis em um Estado que se declara democrático e igualitário.

Ocorre que significativas mudanças ocorreram no PNEE, através do Decreto n. 10.502/2020, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 01 de outubro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A referida norma define, no art. 2º: educação especial, educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de educação com aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas e planos de desenvolvimento individual e escolar. Nessa linha, têm-se que:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

(...)

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

(...)

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade

escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;
IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;. (BRASIL, 2020, Disposições Gerais).

A referida norma centraliza a questão do bilinguismo na educação dos surdos, considerando a implementação de escolas bilíngues como princípio e diretriz a ser seguida (BRASIL, 2020). Dessa forma, afasta-se de um discurso de domínio do modelo inclusivo, prevendo de maneira não ambígua a possibilidade de a educação ocorrer em escolas e classes especializadas, por exemplo.

Contudo, com a reformulação dessas diretrizes educacionais, é possível perceber uma imediata reação por parte do Poder Legislativo, a partir do trâmite de 12 (doze) Projetos de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo na Câmara dos Deputados e 2 (dois) no Senado Federal, no mês de outubro de 2020. Ocorrem em vias de reforçar o modelo educacional inclusivo e afastar instrumentos que consideram, em geral, como excludentes.

Nessa linha, é importante apontar que a legislação brasileira não restringe o ensino especial à rede regular de ensino ou à espaços especializados, utilizando amplamente o verbete 'preferencialmente' para delinear a aplicação das políticas inclusivas. Reconhece, assim, que determinadas necessidades de aprendizado não podem ser atendidas em uma rede regular, deixando aberta a possibilidade do ensino ocorrer em um espaço especializado, sem que isso incorra em negação da igualdade.

A interpretação dos legisladores, contudo, é de que a concretização de uma educação para todos não deve ocorrer 'preferencialmente', como

preleciona a própria legislação pátria, mas ‘exclusivamente’ na rede regular de ensino, como reflete Quadros (2003). Essa diferença de interpretação acaba por perpetuar a incontestabilidade de uma simplificada visão do modelo inclusivo, compreendido como mera integração da pessoa com deficiência ao alunado regular, mesmo quando contraposto com relatos e realidades de aprendizado que apontem para a necessidade de adotar medidas diversas.

A circularidade e força dos ditames inclusivos é evidente, na medida em que são invocados, irrefletidamente, como pretexto para desabonar a aplicação ou reformulação de quaisquer outras modalidades educacionais, sob a justificativa genérica de serem discriminatórias e excludentes.

O GANHAR DA LÍNGUA DE SINAIS: O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO BILINGUISMO

O povo surdo luta pelo reconhecimento da sua identidade e cultura e busca uma política legítima para sua educação, de forma que seja permitido às crianças, desde a infância, a possibilidade de aprender na língua de sinais, mediante o reconhecimento do direito à escolarização bilíngue.

Essa luta tem como um dos pontos principais o reconhecimento da surdez, como destacam Bär, Rodrigues e Souza:

[...] as comunidades surdas sinalizantes não se reconhecem como deficientes, argumentando que a falta de audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta do ouvinte, mediada pela Libras, língua visual-gestual (BÄR; RODRIGUES e SOUZA, 2018, p. 115).

A questão da surdez, que sob um tratamento normativo ou de senso comum seria pacificamente considerada como a existência de uma deficiência sensorial, não é reclamada pelos surdos, que estabelecem um diferencial simbólico no ganho da língua de sinais.

Trata-se de uma reivindicação expressa pelos militantes surdos, os quais asseveram que oferecidas as condições adequadas para o aprendizado da Libras e da comunicação através dela, os surdos não se consideram 'deficientes'. Ao integrarem a comunidade surda e participarem da identidade compartilhada por estes, a perspectiva sobre o que implica ser surdo e o papel que este pode desempenhar na sociedade é transformado (NUNES *et al*, 2015).

Assim, existe uma marcante diferença reivindicada pelo povo surdo acerca do que significa ser pessoa com deficiência auditiva e pessoa surda, como pode ser percebido nos termos abaixo explicitados pelo Documento de 1999 da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – A educação que nós surdos queremos:

53. Substituir o termo de "deficiente auditivo" por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva. (FENEIS, 1999, s/p).

Trata-se de uma distinção não isenta de crítica, vez que pode reforçar percepções binárias e antagônicas dentro de uma comunidade já marginalizada, visto ser essa ênfase na incorporação da Libras como definidora da identidade uma forma de alienar indivíduos que não puderam reclamá-la nos termos definidos como aceitáveis (THOMA; KLEIN, 2010).

A postura política, por sua vez, é firme no sentido de que a condição sensorial (surdez) não constitui cultura, invocando como argumento de defesa que a valorização da diversidade é o principiado orientador de uma sistemática inclusiva – única alternativa capaz de concretizar igualdade.

É crucial entender, explica Stürmer e Thoma (2015), que o movimento surdo “defende as escolas bilíngues, espaço onde a comunidade surda desenvolve sua língua e cultura, tendo a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua

para os alunos surdos”, questionando a eficácia de uma política inclusiva em escolas comuns onde a língua portuguesa – oral e escrita – é hegemônica e inexistem sinalizantes com os quais as crianças surdas possam desenvolver a língua e a identidade surda.

É importante compreender que os novos referenciais de educação reclamados pelos surdos foram produzidos, em grande parte, a partir de um contexto de violência simbólica vivenciada pelos agora educadores e ativistas. Em uma jornada que busca reclamar a experiência educacional para as novas gerações e torná-la menos traumatizante, é possível ver que as articulações projetaram vários reclames específicos não à pessoa com deficiência auditiva, mas ao surdo como partícipe desse coletivo de cultura e identidade própria:

Do movimento e das lutas surdas empreendidas na metade dos anos 90 do século XX em diante, resultaram mudanças na Educação de Surdos, entre elas, a formação de professores surdos e sua inserção nos espaços escolares. Muitos desses professores narram experiências escolares de seu tempo como alunos surdos como potencializadoras para uma mobilização e articulação política de resistências às práticas educacionais vividas por eles. Essa mobilização produziu efeitos políticos importantes para mudanças em direção a uma Educação de Surdos, materializados no Documento de 1999. Esse Documento subsidiou debates e provocou a necessidade de mudanças tanto na legislação de forma geral, quanto nas escolas mais especificamente, através da reestruturação de projetos político-pedagógicos e projetos de formação de professores. (THOMA; KLEIN, 2010, p. 114).

Dos diversos pressupostos elencados pelo Documento de 1999 da FENEIS como representativos de uma política educacional para/por surdos, ressalta-se que, além das diretrizes eminentemente pedagógicas – enfatizando a língua de sinais como essencial para o desenvolvimento dos alunos e a construção da identidade e cultura surda mediada por indivíduos surdos como etapa crucial para a sua subjetivação –, julga, no tocante à integração/inclusão, que:

22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (FENEIS, 1999, s/p).

O desapareço pelo modelo dito inclusivo se manifesta, principalmente, quando este se mostra antagônico aos espaços centralizados na experiência surda. Ou seja, no momento em que a política inclusiva interfere nos espaços consagrados e reclamados pela comunidade surda como seguros, instrutivos e estimulantes para o aprendizado (não apenas tolerantes da deficiência) insurge o medo de que a identidade e a cultura destes seja mais uma vez reprimida. Este antagonismo se fundamenta, principalmente, sob o argumento de que espaços próprios (escolas surdas) reproduzem um modelo segregacionista, sem respaldo em um Estado Democrático de Direito.

Na Carta Aberta ao Ministro da Educação (CAMPELLO *et al*, 2012), que exprime o posicionamento dos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de educação e linguística, têm-se que, embora a preocupação com a convivência seja louvável, o desejo prioritário da comunidade surda é que a escola ensine. No mais, quando acusados de defenderem um modelo segregacionista, respondem que "escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento" (CAMPELLO *et al*, 2012, p. 1).

Há uma evidente preocupação no discurso da educação inclusiva de que a convivência/interação dos diversos indivíduos é crucial para o desenvolvimento do aluno, de forma a possibilitar uma formação e crescimento que aceite e defenda a diversidade humana. Contudo, o isolamento do aluno surdo dentro de uma sala composta majoritariamente por ouvintes não concretiza a dita convivência apregoada ou, se o faz, faz de forma predominantemente unilateral.

Strobel (2008) assevera que as crianças surdas precisam de professores surdos usuários naturais da língua de sinais e detentores da cultura surda para assistir na construção da identidade e do conhecimento. Os demais aspectos caracterizam a escola bilíngue dos surdos, de acordo com a edição n. 41 da Revista Feneis:

- Língua de sinais como meio de instrução;
- Conteúdos acessíveis visualmente;
- Currículo pedagógico que leve em conta as especificidades culturais, com inserção de conteúdos como história e literatura surda;
- Presença de artefatos culturais como os materiais de acessibilidade e as produções culturais surdas;
- Língua Portuguesa ensinada e avaliada como segunda língua;
- Ambiente linguístico que propicie a vivência da cultura surda;
- Ambiente linguístico em que a Libras e a Língua Portuguesa compartilhem espaços;
- Atividades culturais e esportivas bilíngues;
- Presença de surdos e ouvintes bilíngues, sejam eles professores, funcionários ou alunos; (FENEIS, 2010, p. 8).

É possível perceber nos preceitos da escola bilíngue a ênfase na língua de sinais como ferramenta de instrução, notando-se, também, a importância da apresentação das construções culturais surdas e da vivência destas em um espaço habitado por indivíduos que compartilhem da mesma realidade visual ou, no mínimo, que consigam fluentemente se comunicar visualmente.

Ressalta-se, contudo, que não existe consenso entre os gestores da educação sobre o que seria educação bilíngue, no sentido de como deve esta deve ser colocada em prática, de forma que:

Em algumas escolas, é entendida como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras-Português (a condição bilíngue é a do intérprete nesses casos); em outras, a educação bilíngue é entendida como dupla docência – no qual o estudante surdo tem para si um professor que ensina em Libras, o que, supostamente, está sendo ensinado aos seus pares ouvintes pelo professor regente ouvinte; em outros arranjos, se considera educação bilíngue como parte complementar à escolarização em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras-Português no contraturno à escolarização inclusiva (com ou sem intérprete). São raras as escolas e classes bilíngues em que professores e estudantes não dependam de tradutores ou intérpretes e dialoguem em Libras (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 107).

Seriam reflexos da confusa compreensão e, subsequente tratamento, da surdez, visualizada principalmente como uma condição clínica. Nessa linha, o indivíduo que é 'portador da surdez' é tido como possível alvo de tratamento corretivo – o qual teria como objetivo não apenas a 'cura', mas a verdadeira inclusão em meio aos ouvintes. Dificilmente a surdez será compreendida institucionalmente como fator de pertencimento à uma minoria cultural e linguística.

Ainda, quando se verifica na política de inclusão prerrogativas defendidas pela comunidade surda, a implementação destas não é realizada em sua completude:

Apesar dessas conquistas, a Educação de Surdos no Brasil corre o risco de manter as práticas excludentes do passado. Embora ela não seja mais orientada pelas práticas de oralização, continuamos presenciando a imposição da língua e da cultura ouvinte através da Política de Inclusão, que, em seus textos, contempla a garantia de acesso à língua de sinais pelas crianças surdas, a presença dos professores surdos na educação de alunos surdos, a presença de tradutores-intérpretes em turmas de inclusão ou a fluência na língua de sinais dos professores ouvintes que trabalham com alunos surdos. Porém, essas prerrogativas não são garantidas, uma vez que não são criadas condições efetivas pelos gestores da Educação (THOMA; KLEIN, 2010, p. 120).

Dessa forma, mesmo que a inclusão dos surdos nas escolas regulares não seja inerentemente violenta, ainda é um processo que aparenta priorizar a socialização dos alunos, quase com feições que negam a possibilidade de um aprendizado à par daquele fornecido aos ouvintes, em detrimento do seu acesso à cultura e identidade de seu grupo.

Diálogo, diversidade e diferença são elementos importantes no processo educacional, mas a maneira que informam as diretrizes pedagógicas não é estática e reprodutiva de uma verdade absoluta, seja ela inclusiva ou bilíngue. Deve-se considerar os métodos que melhor apóiem a capacidade de aprendizado do alunado, na medida em que sejam ofertados recursos para efetivação do seu direito à educação.

VIVÊNCIAS: DOS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS (E POSSIBILIDADES) REFERENTES AO APRENDER

Buscando contextualizar os preceitos teóricos e normativos discutidos em um espaço de vivência e concretude, foram realizados questionários, baseando-se na partilha de ideias e experiências, de ouvintes e de surdo, acerca das garantias relativas ao direito à educação e sua efetividade de acordo com a legislação pátria e os preceitos culturais e linguísticos que informam o desenvolvimento do sujeito surdo¹.

Nessa perspectiva, buscou-se contextualizar os paradigmas educacionais sobre educação de surdos vigentes a partir das significações dadas por integrantes, ouvintes e surdo, de espaços de ensino formal.

A narrativa elaborada a partir dos questionários se faz importante na medida em que centraliza os relatos dos colaboradores como indicadores dos contornos materiais dados às diretrizes legislativas. Desvelam-se, então, as interpretações de aspectos observáveis resultantes da aplicação da política nacional de educação inclusiva.

Atentou-se, dessa maneira, aos significados que os colaboradores, integrantes de espaços de ensino formal, escola e universidade localizadas no interior pernambucano, atribuem à deficiência, surdez, (in)capacidade, educação, comunicação e igualdade, por exemplo. Elementos estes que, embora amplamente valorizados em sua importância, trazem significações distintas a partir da experiência de cada indivíduo.

¹ Foram trazidas ao presente tópico as falas consideradas mais pertinentes para a construção de uma percepção crítica do presente tema. As falas dos colaboradores foram citadas no texto seguindo a regra de citação direta, sendo destacadas em itálico, a fim de facilmente serem identificadas como narrativas pessoais. Ao serem citadas no corpo do texto, os relatos serão mantidos em itálico, pelas razões já explicitadas. As transcrições foram nos exatos termos das respostas aos questionários, sem qualquer alteração.

As respostas dadas à primeira pergunta são essenciais para o início da presente narrativa, uma vez que a partir dela se percebem as significações de cada colaborador acerca da deficiência, um dos elementos norteadores da política de educação especial, sob a qual se insere, na tradição legislativa brasileira, a educação dos surdos.

Nessa linha, os colaboradores foram questionados: quando se fala em deficiência, o que vem à sua cabeça?

Aluno surdo: Lutas e dificuldades para viver.

Intérprete: Situações que podem a longo prazo ou não diminuir ou dificultar consideravelmente a autonomia da pessoa.

Aluno ouvinte: Limitação ou ausência da mobilidade física, desenvolvimento mental ou sensorial.

Professor: Pessoa que tem alguma dificuldade de realizar algumas atividades, mas com capacidade de realizar outras funções, com devidas adaptações.

Trata-se das compreensões que os colaboradores possuem de deficiência, que, contraposta com o conceito de deficiência e de pessoa com deficiência presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), suscita relevantes ponderações.

No Preâmbulo da CDPD consta que:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Já o art. 1 da CDPD define pessoas com deficiência como:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O aluno surdo traz uma descrição curta e bastante subjetiva do que deficiência significa para si. Não atribui qualquer valor ou especificidade em

sua definição, mas contempla em sua integridade aspectos que, visto a pobre adaptação dos espaços sociais, implicam em obstáculos – *“lutas e dificuldades”* – a sua vivência.

O intérprete pondera que a deficiência não necessariamente implica em diminuição da autonomia da pessoa. Seu entendimento, mesmo não trazendo definições mais específicas acerca de tipologias de deficiências, é o que mais se aproxima daquele trazido pela CDPD, visto que não assume incapacidade, ou sequer limitação, trazendo implicitamente a existência de barreiras como obstáculos condicionantes de uma participação plena do indivíduo com deficiência.

Já a definição trazida pelo professor, sem especialização em educação especial, vem carregada de uma presunção de incapacidade. Há de se ponderar se em seu relato existe um entendimento implícito. A sua compreensão parece partir de que a pessoa com deficiência é incapaz de que eventual capacidade está fadada a ser condicionada: *“mas com capacidade de realizar outras funções, com devidas adaptações”*. Reitera-se, aqui, a noção de incompletude, em um viés que evidencia os resquícios de um modelo clínico-terapêutico.

Esse entendimento clínico também pode ser percebido na definição trazida pelo aluno ouvinte, que não contextualiza sua percepção de deficiência com o ambiente exterior ao sujeito com deficiência.

De um lado, existem os parâmetros clínicos, reproduzidos nas políticas, que estabelecem a surdez como a perda biológica de um sentido; do outro, existem símbolos construídos historicamente a partir da percepção visual consolidada ao decorrer dos anos. Nesse sentido, é esclarecedor pensar em uma nova proposta pedagógica:

A concepção de surdez que ultrapassa a conceituação de deficiência não visa negar o déficit orgânico, mas lançar luz para a experiência subjetiva marcada pela surdez: para as possibilidades que essa condição traz; para as trocas intersubjetivas facilitadas pelo convívio em grupos ou

comunidades entre surdos; para além da comparação constante com os ouvintes e para a denúncia presente nas propostas pedagógicas 'ouvintistas' (NUNES et al, 2005, p. 539-540).

Em seguida, os colaboradores responderam a seguinte pergunta: você considera surdez uma deficiência? Por favor, explique.

Todos responderam que sim, ou seja, que consideram surdez uma deficiência. Nesse ponto, destacam-se os relatos trazidos pelo aluno surdo e seu intérprete:

Aluno surdo: Sim por que dificulta a livre comunicação com a maioria das pessoas

Intérprete: Sim enquanto "padrão" de escuta humana. Tendo como referência apenas grade de decibéis médica. Contudo não considero deficiência partindo da potencialidade do indivíduo.

A razão elencada pelo aluno surdo para considerar surdez uma deficiência é de extrema importância, pois centraliza a sua preocupação nos obstáculos à plena comunicação. Suscita-se, assim, a seguinte preocupação: fosse a língua de sinais, natural ao surdo, amplamente utilizada na sociedade, a compreensão de surdez como deficiência pelo colaborador em questão desapareceria?

Diferentemente do intérprete, o aluno em questão sequer suscitou a condição clínica-médica como justificativa do seu entendimento de deficiência. Posicionou sua compreensão de surdez como deficiência na dificuldade que enfrenta em se comunicar livremente.

Sobre a ênfase prestada à linguagem, em seu aspecto amplo e, de maneira mais estreita, à Língua de Sinais, faz-se importante entender que o direito à educação dos surdos, quando observado em seu aspecto efetivo e material, ou seja, na transposição dos preceitos normativos à uma realidade concreta, é indissociável das condições de acesso à linguagem, como esclarecer Skliar:

A questão do acesso à linguagem por parte das crianças surdas é um dos problemas mais críticos da pedagogia especial, e de sua adequada análise

depende grande parte das propostas e o cumprimento de qualquer objetivo educativo. É imprescindível distinguir quais são as condições e as variáveis que fazem com que os surdos possam, não possam ou só o façam tardiamente, ter acesso de forma direta à linguagem (SKLIAR, 1997b, p. 92).

Silva (2014) pontua que, mesmo existindo avanços resultantes de uma valorização legislativa da Libras, a sua não valorização dentro do contexto escolar produz representações, dos professores, das famílias e mesmo dos surdos, que continuam a marcar o sujeito como inferior. Dessa forma, o apego a questão linguística não é meramente superficial, mas remete à concretização dos preceitos de autonomia, liberdade e igualdade, na medida em que possibilita efetiva construção de saberes de forma diversa e plural.

Posteriormente, os colaboradores responderam a seguinte pergunta: na sua opinião, qual é o objetivo da educação?

Aluno surdo: Promover condições para uma vida melhor no futuro

Intérprete: Promover condições para a emancipação do sujeito em toda a abrangência social.

Aluno ouvinte: Permitir o acesso aos diversos tipos de conhecimento da humanidade, favorecer o desenvolvimento consciente como cidadão e proporcionar um exercício profissional.

Professor: Formar cidadãos participativos, com o intuito de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças.

Todas as respostas seguiram uma linha similar, destacando a ideia de desenvolvimento, emancipação e cidadania. Apenas o relato do aluno ouvinte se preocupou, expressamente, com a educação como forma de “*proporcionar um exercício profissional*”, embora possa ser arguido que a preocupação profissional/econômica estava implícita em todos os relatos.

Em seguida, iniciou-se um processo de indagação mais específico, direcionado à educação especial em si, questionando-se: como você definiria a educação especial no Brasil?

Aluno ouvinte: Como um ramo da educação destinado às pessoas com deficiência em atenção às suas necessidades especiais, a fim de garantir o devido acesso ao conhecimento.

Professor: É a área de atendimento a pessoas que apresentam alguma deficiência: física, intelectual, auditiva, visual.

Os relatos do aluno e professor ouvintes merecem destaque por ressaltarem uma visão de que a educação especial, ainda que comumente contemplada e argumentada como inclusiva, é visualizada, na realidade, como área educacional específica, voltada ao “*atendimento*” de necessidades especiais.

Skliar (1997a) reflete a necessidade de que a educação deve ser vista de maneira ampla, incluindo-se os fatos caracterizadores da educação das crianças especiais nas problemáticas educativas gerais, não de maneira apartada. O autor pontua que esse distanciamento, percebido na narrativa do aluno e professor ouvinte, distancia-se do ideal de uma educação plena. Adverte, contudo, que:

A afirmação de que a educação especial deve ser incluída no debate geral da educação, tampouco, deveria ser rapidamente interpretada como uma ideia de integração à escola comum; nada mais longe disso. (...) Incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação especial. (SKLIAR, 1997a, p. 10).

Campello e Rezende (2014), surdas e pesquisadoras, afirmam não desejar a educação inclusiva na forma preconizada e, ainda menos, a educação especial. As autoras destacam, no traçar da trajetória dos surdos em defesa da escola bilíngue, que o entendimento de uma educação bilíngue como aquela realizada por meio de tradução e interpretação, através do AEE (Atendimento Educacional Especializado) de forma complementar, não constitui uma política linguística traçada pela vivência surda.

As duas perguntas seguintes se complementam e dialogam entre si, merecendo uma discussão conjunta.

Os colaboradores foram questionados: na sua opinião, o modelo de educação especial vigente no Brasil atende às necessidades dos alunos surdos? Por favor, justifique.

Aluno surdo: Não na totalidade. Tem muita coisa ainda que precisa de ajustes. a educação deve ter mais intérpretes e os outros alunos devem aprender libras o quanto antes.

Intérprete: Em parte. O maior problema não está no modelo vigente da educação especial e sim na educação "regular". pois o processo de alfabetização da pessoa surda não é abordado como deveria neste campo. sobrecarregando o processo de formação dos alunos ao longo do tempo.

Aluno ouvinte: Não. Acho que o modelo deixa muito a desejar quanto à homogeneização, pois persiste uma clara separação de interações, como se a pessoa surda não fizesse parte do todo. Essa questão poderia ser mudada com a ampliação do ensino de libras.

Professor: Não, pois temos muitos estabelecimentos de ensino sem estrutura para atender as necessidades dos alunos surdos, faltam profissionais para atuarem nessa área.

Em seguida, responderam a seguinte pergunta: na sua experiência, quais são os maiores obstáculos à concretização de uma educação para todos?

Aluno surdo: falta de mais professores bilíngües.

Intérprete: A falta verbas direcionada para o processo de alfabetização e capacitação de profissionais que lidam com a primeira fase da educação.

Aluno ouvinte: A necessidade de maior investimento com equipamentos e profissionais; o pouco comprometimento das instituições com o ensino de Libras nas escolas; e pouca ou ausência de ações que favoreçam as interações entre alunos surdos e ouvinte em ambientes escolares.

Professor: A formação docente, com profissionais que possam atuar na área e as estruturas das escolas, que precisam de adaptações para incluir todos no espaço escolar.

A preocupação dos colaboradores é, principalmente, linguística e estrutural, no sentido de apontarem a ausência de difusão e usuários da língua de sinais, assim como a precariedade da formação e capacitação docente. O intérprete, contudo, relata estar na educação “regular” o maior problema, visto

reconhecer uma falha no processo de alfabetização, que compromete a formação acadêmica dos alunos ao decorrer do tempo.

No Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa foi destacado que o ensino da língua de sinais deve ser iniciado na Educação Infantil e perdurar por todas as etapas e modalidades de educação. Essa preocupação é expressa:

A Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda (BRASIL, 2014b, p. 10).

Na medida em que esse suporte visual especializado se mostre necessário, há expressões surdas de que “o ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar” (FENEIS, 1999, p. 29).

Em seguida, os colaboradores foram questionados se: na sua opinião, os alunos surdos e ouvintes deveriam estudar na mesma sala de aula? Por favor, justifique.

Aluno surdo: As vezes eu prefiro uma sala com todos os surdos porque a comunicação é mais objetiva. Mas a vivencia na sala com os ouvintes também é muito importante para mostrar que estamos também na sociedade.

Intérprete: Esse ponto é muito debatido entre nós que atuamos neste campo da educação. Acredito que deve ser o próprio aluno surdo quem deve escolher onde quer estudar. pois a questão da inclusão é singular. Acredito que o estado deve disponibilizar as duas opções e o aluno fazer seu julgamento se quer ou não freqüentar uma sala comum.

Aluno ouvinte: Sim, pois acredito que dessa forma há maior possibilidade de contato e interação entre surdos e ouvintes, fato a proporcionar verdadeira inclusão.

Professor: Sim, pois a inclusão é necessária para a socialização desses alunos e não se sentirem isolados, diferentes. Mas as escolas precisam ter profissionais com formação na área.

Em Carta Aberta ao Ministro da Educação (CAMPELLO *et al*, 2012), foi ressaltado que, muitas vezes, a educação inclusiva possibilita o convívio de todos os alunos, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos.

Observa-se nas respostas dos colaboradores ouvintes a prevalência de uma lógica que anseia pela integralização do surdo ao ‘corpo social’, em uma narrativa que traz implícito o anseio por normalização a partir da comunicação. Dessa forma, o argumento da socialização/comunicação é utilizado como principal justificativa do modelo inclusivo.

No mais, o responder categórico desses colaboradores, que não visualizaram critérios possíveis de relativizar a aplicação desse modelo, apontam para o respaldo que este passou a ter e a incontestabilidade da qual se reveste.

Os colaboradores responderam, por fim, à seguinte pergunta: como você descreveria a interação/comunicação entre alunos surdos e ouvintes dentro de uma mesma sala de aula?

Todas as respostas tenderam a uma descrição positiva acerca desses processos. O aluno surdo, contudo, foi o único a distinguir as figuras de interação/comunicação, relatando percepções distintas para as duas:

Aluno surdo: A interação é muito boa. Já a comunicação deve ser trabalhada constantemente em ambas as línguas.

Já tinha se percebido a ênfase que o aluno surdo dá à questão da comunicação, relacionando-a com a percepção que tem de si e da surdez como deficiência. Nessa linha, o seu testemunho de que a “*interação é muito boa*”, contraposta com a necessidade de se trabalhar a comunicação, indica que não se sente verdadeiramente compreendido.

Como já indicado, tanto o aluno quanto o professor ouvinte entendem que o processo educacional deve ocorrer em uma mesma sala de aula, justificando esse posicionamento, basicamente, pela necessidade de

socialização. A socialização, contudo, se percebe diferenciada. O aluno surdo entende haver interação, mas não comunicação.

Em pesquisa conduzida por Lacerda (2007), na qual foram entrevistadas duas alunas ouvintes e um aluno surdo da 5ª série, de escola privada, foi observado haver uma crença de que a comunicação entre os alunos é muito boa, embora as experiências relatadas apontassem para entendimento diverso. Existiam limites nos relacionamentos entre os entrevistados, os quais conduzem a uma "grande simplificação das interações comunicativas" (LACERDA, 2007, p. 270).

A troca de informações, verificou Lacerda (2007), ocorre de maneira superficial e restrita, estando ausentes pressupostos fundamentais de contato, assim como um diálogo mais estruturado ou aprofundado. Partindo dessas observações, é possível compreender que aquilo que o aluno entrevistado percebe como interação é a versão simplificada dessa troca de informações, mais superficial e restrita do que a comunicação.

O colaborador reconhece implicitamente esses diferentes níveis de complexidade no dialogar com os ouvintes dentro de uma mesma sala de aula: o processo mais superficial – a interação – é positiva, enquanto a construção de interações mais complexas – a comunicação – precisa ser trabalhada, em ambas as línguas. Nos termos já destacados, isso ocorre porque não há compartilhamento linguístico.

Percebe-se que, embora existam compartilhamentos e pontos comuns entre os entrevistados, como a valorização da igualdade e da abertura do espaço educacional regular às pessoas surdas, os pontos de divergência ocorrem na medida em que o modelo educacional inclusivo é considerado como finalidade em si. Dessa forma, a ação de incluir o aluno surdo termina, por vezes, sendo confundida com o próprio processo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira busca garantir o direito à educação, mediante medidas que possibilitem o acesso e permanência do alunado no decorrer do ensino regular. Pretende, ainda, estender esse direito à todas as pessoas, mediante um modelo educacional que permita que a educação dos alunos ocorra em um mesmo ambiente, ressaltando a pluralidade e diversidade do corpo discente. Nesse viés, foi adotado no corpo legislativo uma perspectiva inclusiva.

Ocorre que, na contramão da aplicação dessa proposta de inclusão, verifica-se a formação de um discurso que se propõe único. É essencial para a circulação desse modelo que não seja enfrentado com propostas diversas, as quais serão conseqüentemente taxadas de ‘segregativas’ ou ‘discriminatórias’. O paradigma da inclusão, nesse pensar, acaba fechando-se em si mesmo, rejeitando a contribuição de qualquer outra forma de compreensão do processo de aprendizado e de significação do aluno como sujeito de cultura própria.

No caso das crianças surdas, observa-se uma demarcação étnico-linguística que resulta na aprovação da Lei n. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005. As referidas normas refletem o fato de que a compreensão de realidade do surdo acontece através de experiências visuais. Nesse interim, o bilinguismo se torna foco central dos movimentos surdos, refletindo uma preocupação primordialmente linguística.

O legislador, nesse ponto, acatou as demandas da comunidade surda, possibilitando o atendimento de alunos surdos e ouvintes em escolas e classes de educação bilíngue, sem se afastar, contudo, de uma abordagem inclusiva. É importante notar que o discurso inclusivo deve se fazer manifesto na previsão de ferramentas específicas – no presente caso, bilíngues –, pois dispositivos

que não façam uso de uma abordagem inclusiva são taxados de preconceituosos.

Nessa linha, as escolas bilíngues se prestam ao desenvolvimento de um espaço onde a língua e a cultura surda possam prosperar, mediante a utilização da Libras como língua de instrução. Contudo, a realidade aponta para uma nebulosidade na gestão e organização dessas escolas. O bilinguismo é entendido e praticado, comumente, como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras-Português, não como a interposição de conhecimento na própria língua de sinais.

A FENEIS é expressamente contrária à política de inclusão/integração, considerando-a prejudicial à formação acadêmica e cultural do surdo. O posicionamento adverso se fundamenta, principalmente, pela ausência de relações e referenciais surdos no ambiente da escola regular, de forma que o aluno acaba sendo invisibilizado no referido contexto.

Através da construção de narrativas dos colaboradores, observou-se a compulsão do discurso inclusivo nos relatos dos ouvintes, que foram categóricos no sentido de que surdos e ouvintes devem estudar na mesma sala. O intérprete e o aluno surdo, contudo, apontaram para uma possibilidade diversa daquela considerada como correta, pontuando relatividades que precisam ser observadas, como a objetividade da comunicação em uma sala cujos alunos são todos surdos.

Percebeu-se, ademais, a valorização da socialização e integração do aluno surdo. Não obstante visualizarem a interação e a diversidade como matrizes de uma verdadeira inclusão, o relato do aluno surdo aponta para uma superficialidade das relações estabelecidas no âmbito da escola, em consonância com pesquisa realizada por Lacerda (2007). A preocupação acerca da socialização parece ser, na maior parte, unilateral e prevalente por parte dos ouvintes – embora os ditames da inclusão apregoem por uma

adaptação do ambiente escolar ao aluno, as experiências apontam para a expectativa da adaptação deste último.

O direito à educação, consolidado mediante um processo de inclusão, prima discursivamente pela igualdade e diversidade. Essas chaves são fundamentais para sua difusão e aplicação, na medida em que modelos diversos são considerados antidemocráticos. É o que acontece, por exemplo, com propostas de ensino em classes especiais, que são categoricamente negadas e rotuladas de retrógradas, sem maiores considerações a respeito.

A ação de incluir o aluno surdo termina, como verificado na presente pesquisa, sendo confundida com o próprio processo de aprendizado, havendo ainda fortes resquícios de uma visão do sujeito surdo como incapaz. Nessa perspectiva, verifica-se uma negativa das construções linguísticas e culturais específicas ao povo surdo, reduzindo-se o processo educacional à socialização.

Na medida em que o modelo inclusivo se propõe tão somente a incluir, aqui compreendido como meio de socializar e integrar fisicamente o corpo estudantil nas escolas regulares, falha no seu dever de promover condições para a emancipação do sujeito em respeito a todas as suas potencialidades. Dessa forma, age de forma contrária à igualdade e diversidade que assevera proteger.

Assim, ao propor um modelo pedagógico formal, em que o paradigma da inclusão é prevalente e a cultura surda não é ouvida e, em muitos momentos é negligenciada, cria-se uma forma de ensino antidemocrática. Não é porque propostas legislativas ou pedagógicas se propõem a inclusão, a defesa dos direitos humanos, que elas realmente o são.

No Brasil, assim como em outros países ocidentais, a visão tecnicista da educação retira dos cenários de discussão os atores que serão diretamente afetados pelas políticas educacionais, lhes negando os direitos a voz, a

construção de sua identidade cultural. Sob a égide da promoção de direitos, em relação aos surdos, criou-se um cenário de incapacidade quanto ao seu desenvolvimento na construção de saberes e uma real impossibilidade de avançarem em sua vida acadêmica.

A socialização e a aceitação das diferenças são fundamentais em um contexto de educação cidadã, mas os surdos desejam o acesso ao saber e a verdadeira inclusão só ocorrerá quando as mesmas oportunidades forem dadas a surdos e ouvintes, quando a cultura surda e a comunicação entre ouvintes e surdos fizerem parte do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BÄR, Eliana Cristina; RODRIGUES, Cássia Sígolo; SOUZA, Regina Maria de. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 10, n. 10, p. 103-125, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22194>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].



e-ISSN: 2177-8183

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014b]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **[Carta enviada ao Ministro da Educação]**. Destinatário: Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloizio Mercadante. 08 jun. 2012. Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 02 nov. 2019.

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**, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006. Acesso em: 04 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2019.

FENEIS. **A Educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 24 abr. 1999. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos. Acesso em: 03 nov. 2019.

FENEIS. **Revista da Feneis**. ISSN 1981-4615 versão *online*. Trimestral, n. 41, set./nov. 2010. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_41. Acesso em: 12 nov. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 2, p.257-280, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008. Acesso em: 18 set. 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 nov. 2019.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcoa; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngües? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 20 out. 2020.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Limongi Alvarenga Alves (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 15-48. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Ivani Rodrigues. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 120-144, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14815>. Acesso em: 25 set. 2019.

SKLIAR, Carlos. Introdução: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, Carlos (org.); CECCIM, Ricardo Burg; LULKIN, Sérgio Andrés; BEYES, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997a. p. 5-14.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.); CECCIM, Ricardo Burg; LULKIN, Sérgio Andrés; BEYES, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997b. p. 75-112.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STÜRMER, Ingird Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. **Revista Inter Ação**, v. 40, n. 3, p. 573-590, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36489>. Acesso em: 14 set. 2019,

THOMA, Adriana da Silva.; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/0>. Acesso em: 20 set. 2019.