

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

THE PROBLEMATIZATION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLITICS IN THE AREA OF BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF

Sílvia Andreis-Witkoski¹

RESUMO: A comunidade surda, após histórica luta de mobilização por seus direitos, conseguiu, no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 4.626/2005, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e o direito a um ensino bilíngue. No entanto, na contramão do previsto na legislação brasileira, o cenário político, em prol de uma inclusão indiscriminada e compulsória deste alunado no ensino regular, caminhava na direção oposta, com o desmantelamento das escolas de surdos. Contudo, como decorrência do forte movimento social dos grupos surdos, começam a ser sinalizadas novas ações, em consonância com os anseios destes sujeitos, pela confirmação dos direitos já conquistados na legislação. Exemplo disso é a criação da primeira escola bilíngue em Palhoça, Santa Catarina, no ano de 2012, bem como a aprovação da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece os parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para os surdos, a serem implementadas no âmbito do Distrito Federal. O presente artigo apresenta e discute as relações entre as políticas públicas educacionais, problematizando-as a partir da perspectiva da educação defendida pelos próprios surdos. Enfatiza também, ao desnudar os prejuízos linguísticos, identitários, socioculturais, entre outros, os desmembramentos das implicações pelas quais a maioria surda se opõe ao processo inclusivo no ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Educação de surdos. Ensino bilíngue. Surdos.

ABSTRACT: The deaf community after historic mobilization by her rights obtained in Brazil, through the Law n. 10.436/2002, regulated by the Decree nº 4.626/2005, the official recognition of the Brazilian Language of Signs (Libras) as a legal way of communication and expression of the deaf people and the right to a bilingual education. However, as opposed to the predicted in Brazilian legislation, the political setting, in favor of a compulsory and indiscriminate inclusion of the pupils in the regular education, walked in the opposite direction, with the dismantling of deaf schools. However, as consequence of the strong social movement of the deaf groups, begin to be signalled news actions, in accordance with the yearnings of these people by the corroboration of the rights already conquered in the legislation. Example of that is the creation of the first bilingual school in Palhoça, Santa Catarina, in the year 2012 as well as the approval of Law n. 5016, of 11 January 2013 that establishes the parameters for the development of educational public politics directed at bilingual education for the deaf it will be implemented in the scope of the Federal District. The present article presents and discusses the relations between the educational public politics, complicating them from the perspective of the education defended by the own deafs. It emphasizes also, upon stripping the damages linguistic, of identity, social and cultural between others, the separations of the implications by the which the deafs majority it's against the inclusive process in the regular education.

¹ Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de Curitiba. E-mail: silviaa@utfpr.edu.br

KEYWORDS: Educational politics. Deaf education. Bilingual education. Deaf.

INTRODUÇÃO

A comunidade surda, após histórica luta de mobilização por seus direitos, conseguiu, no Brasil, por via da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E no ano de 2005, esta Lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue.

Entre as determinações apontadas pelo referido Decreto, as instituições federais de ensino, responsáveis pela formação básica, devem garantir a inclusão de alunos surdos em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, são denominadas escolas, ou classes, de educação bilíngue aquelas nas quais sejam línguas de instrução a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, em todo o processo educativo.

No entanto, na contramão do previsto na legislação brasileira, o cenário político, em prol de uma inclusão indiscriminada e compulsória deste alunado no ensino regular, caminhava na direção oposta, com o desmantelamento das escolas próprias. Exemplo irrefutável deste processo se constituiu a iniciativa de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 2011. Essa atitude gerou forte movimentação das comunidades surdas brasileiras, que se opuseram à medida por meio do movimento denominado Setembro Azul, que teve como principal bandeira de luta, seu direito a escolas bilíngues, exigindo, entre outras medidas, a permanência do INES.

Observa-se que a iniciativa do fechamento de escolas de surdos deriva da ideia de impor políticas homogêneas a este alunado, por meio de um pacote de medidas que visam, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que “educandos portadores de necessidades especiais” sejam incluídos preferencialmente na rede regular do ensino. Destaca-se que esta prerrogativa estabelecida no contexto das políticas públicas brasileiras, que busca a inclusão de todos os educandos com necessidades especiais, encontra-se ironicamente, em consonância com a do movimento político de luta por políticas públicas que contemplem o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender suas necessidades nos contextos escolares comuns, mencionados em vários documentos internacionais como a Proposta de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca, referências deste processo.

No entanto, esta pasteurização, pela qual advoga-se aos alunos surdos o mesmo tratamento preconizado a outros grupos de educandos com necessidades especiais, demonstra o quanto as políticas públicas educacionais se constituem em um território de disputa de poderes. Isto fica evidente quando se observa que mesmo já estando estabelecidos, na legislação brasileira, os direitos dos alunos surdos à educação bilíngue, permanece a tendência à normalização em nome de uma “inclusão”, alicerçada a partir da perspectiva ouvinte, que desconsidera as singularidades dos sujeitos surdos e a diferença do que significa inclusão para eles.

Contudo, como decorrência do forte movimento social dos grupos surdos, começam a ser sinalizadas novas ações, em consonância com os anseios destes sujeitos, pela confirmação dos direitos já conquistados na legislação, de maneira que estes comemoraram, por exemplo, a criação da primeira escola bilíngue em Palhoça, Santa Catarina, no ano de 2012. Outra ação comemorada foi a aprovação da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece os parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para os surdos, a serem implementadas no âmbito do Distrito Federal. São diretrizes que, provavelmente, servirão de referência para que os Estados e municípios brasileiros criem também as suas leis sobre o tema.

Vale destacar que a referida lei, para garantir a premissa de uma educação bilíngue para surdos, apontava para a necessidade da criação da Escola Pública Bilíngue com Libras e Português escrito, no Distrito Federal, que contemplasse, em seus quadros, profissionais prioritariamente surdos. Estes, com vistas a atender suas próprias especificidades, as necessidades educacionais dos alunos e também as de seus familiares, elaboraram o Projeto Político Pedagógico, em caráter de plano piloto, que norteia as ações dentro do espaço institucional, cuja implementação deve assegurar a participação de entidades representativas dos surdos e pesquisadores de instituições públicas.

Apresentar e discutir as relações entre as políticas públicas educacionais, problematizando-as a partir da perspectiva da educação defendida pelos próprios surdos, se constitui no objetivo do presente artigo. Aqui, ganham ênfase os desmembramentos das implicações pelas quais, em sua grande maioria, aqueles se opõem ao processo inclusivo no ensino regular, ao desnudar os prejuízos linguísticos, identitários, socioculturais, entre outros.

A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

A comunidade surda, com a maioria quase absoluta de seus membros, entre os quais se destacam inúmeros pesquisadores (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a, 2012b; REIS, 2012; CAPOVILLA, 2011; PERLIN; MIRANDA, 2011; SÁ, 2011; STUMP, 2009; SÁNCHEZ, 1999; SKLIAR, 1999), defende a posição de que os surdos têm o direito de optar por uma escola própria, trazendo para o debate a problemática da sua inclusão no ensino regular junto a ouvintes.

Entende-se que as discussões sobre o processo inclusivo dos surdos precisam, obrigatoriamente, contemplar a perspectiva destes sujeitos, rompendo com um comportamento tutelar em relação a eles e que, conforme Foucault (1995, p. 70-71), é advindo de “um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito mais profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade”.

Essa dinâmica reforça a tendência de construir políticas públicas educacionais, a partir do olhar do outro, o ouvinte, e que reflete os preconceitos relativos aos surdos que têm sua maioria negada. Sobre esta tendência a ignorar o discurso dos sujeitos para os quais são construídas as políticas públicas, registra-se a pertinência do questionamento tecido pela pesquisadora surda, doutora Karen Strobel (2008, p. 100) ao apontar: “É inclusão? É inclusão a pessoa ouvinte resolver o que é melhor para o sujeito surdo sem ‘sentir na própria pele’ as dificuldades e os sofrimentos dos surdos?”.

Neste sentido, vale destacar, conforme relatado a seguir pelos próprios surdos, que imensas são as dificuldades e sofrimentos a eles impostos pelo processo de inclusão no ensino regular. Os depoimentos aqui registrados advêm da pesquisa de pós-doutoramento da professora doutora surda Sílvia Andreis-Witkoski, que registrou as falas sinalizadas de dezessete surdos adultos de Curitiba, que opinaram sobre a questão a partir de suas vivências inclusivas:

Escola de ouvinte surdo sofre muito, não é fácil porque não tem comunicação, todos papa, pa, e surdo sofre.

Eu estudei junto de ouvinte, não tinha intérprete, nada, surdo sofre, problema de comunicação ruim.

Inclusão não, melhor separado, surdo inclusão sempre sozinho, é só um, e surdo não entende claro.

Eu entrei numa escola de inclusão e eram todos ouvintes e eu sozinha. Eu copiava, mas não entendia nada, não conseguia comunicação, não entendia nada (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 36-37).

Dentre os vários aspectos negativos do processo de inclusão apontados nestes depoimentos, as questões da diferença linguística e do isolamento dentro da sala de aula, ambos intrinsecamente imbricados, apontam para quão cruel pode se constituir este processo. Vale salientar que, assim como argumentou a pesquisadora surda, a doutora Gladis Perlín (2003), também uma das entrevistadas da doutora Sílvia estende à problemática da inclusão a importância fulcral da língua no processo de formação identitária do sujeito surdo, apontando exemplarmente para a mesma direção, conforme transcrito em seu depoimento: “Escola melhor é a de surdos, é Libras, surdo não fica sozinho. Na escola de ouvinte a gente fica como “mudo”. Eu penso que Libras é melhor para desenvolver o pensamento, a cognição. Libras é importante para construir a identidade” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 42).

Neste sentido, ressalta-se que a língua, para além das implicações na formação identitária, é crucial também para o próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos e seu potencial de aprendizagem. Deste modo, como no ambiente escolar regular os professores utilizam a língua oral-auditiva, aqueles ficam automaticamente excluídos do processo de aprendizagem significativa. A questão permanece mesmo diante da presença de um intérprete em Língua de Sinais, pois este apenas interpreta para a Libras um conteúdo construído dentro da perspectiva ouvinte de ensino e aprendizagem. Desta feita, subtrai-se o direito de que a Libras permeie todo o processo de ensino como língua de instrução deste educando, conforme definido pelo Decreto nº 5.626/2005, para condicionar a Língua de Sinais a um uso “instrumental”, conforme destaca também a pesquisadora e CODAⁱ doutora Ronice Quadros (2012, p. 193).

Ressalta-se que, apenas a interpretação da língua oral para a de modalidade visuo-espacial é absolutamente diferente do que ter a Libras como língua de instrução. Conforme explicação tecida por um instrutor surdo, para construir-se uma relação de ensino e aprendizagem, é necessário estabelecer uma relação dialógica dos sujeitos a partir de conhecimentos construídos na e pela Língua de Sinais. Segundo esclarece o mesmo, esta aproximação pressupõe introjetar conceitos através da Libras como primeira língua, de maneira que o professor sinalize, explique o que é, reformule para um sinal mais simples, no caso de não entendimento do aluno, e reformule outras vezes se necessário, mediando a possibilidade do aluno de vivenciar, pensar, tecer comparações, resgatando experiências pessoais, por meio dos sinais, até o conteúdo fazer sentido (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012).

Desta feita, torna-se claramente perceptível que a presença de um intérprete constitui-se em uma importante medida de acessibilidade linguística, mas não é sinônimo de educação bilíngue. Observa-se que, como agravante da denominada inclusão do aluno surdo no ensino regular, existe a questão da invisibilidade deste sujeito no espaço escolar, questão também apontada pelos entrevistados durante a pesquisa da doutora Sílvia, e que fizeram menção ao fato de que a inclusão implica num ensino próprio do ouvinte que não combina com o surdo. Neste sentido, destacando a ausência deste aluno, enquanto sujeito com cultura própria, uma das entrevistadas apontou a situação, de forma exemplar, ao sinalizar:

Eu sinto inclusão método próprio de ouvinte não combina com método próprio de surdo. Eu sinto, por exemplo, que na sala de aula tem história da colonização do Brasil, dos Jesuítas, do índio, da escravidão, todos tem história, mas surdo cultura, história da Língua de Sinais não tem. E surdo fica influenciado pela cultura ouvinte e se sente humilhado, [...] ouvinte esquece do surdo (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 45).

A invisibilidade do sujeito surdo no currículo escolar, sem problematizá-lo dentro do projeto pedagógico, tal como ilustrado no depoimento anterior, deixa transparecer uma postura de “celebração da tolerância” (LIMA, 2012, p. 326), pela qual apenas se tolera o outro. Deste modo, a Língua de Sinais ocupa, nos espaços escolares, apenas o papel de coadjuvante no processo de ensino, enquanto que a Língua Portuguesa permanece no papel principal. Vigoram assim, métodos e estratégias próprias do ouvinte, assim como um currículo marcado pela ausência do outro, sem referenciar a história do povo surdo, a Língua de Sinais e a Cultura surda, em seus múltiplos aspectos culturais - como literatura surda, artes surdas, movimentos surdos, entre outros. Caracterizam-se estas ausências como práticas excludentes, sustentadas por políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”.

Nesta perspectiva é preciso destacar que o currículo, conforme afirma Silva (2007, p. 148), “é um território político”, no qual as relações de poder tornam-se visíveis, e o conhecimento nele corporificado as traduz, deixando claro, no caso dos surdos, que o poder hegemônico nos contextos referidos de pseudoinclusão é dos que ouvem. Desta feita, na sala de aula, todo o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, tendo a língua oral-auditiva como língua de instrução, logo, norteadora de toda a perspectiva de ensino, inclusive dos métodos e estratégias utilizados para mediação das relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. E o aluno surdo sequer é mencionado como sujeito cultural, de maneira que o ocultamento da sua cultura reproduz as estruturas sociais pelas quais ele permanece perspectivado como um ser deficiente.

Faz-se mister destacar que a problemática da inclusão não se localiza apenas em relação aos sujeitos surdos, mas a outros grupos com necessidades especiais, que estatisticamente são apontados como os “fracassados” da escola. Vê-se um abismo entre o discurso inclusivo e a realidade, pois no que diz respeito aos alunos surdos, a “inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 119), exclusão dos processos significativos de aprendizagem. Também as pesquisadoras Lacerda e Lodi (2009, p. 15), confirmam que, nas experiências inclusivas em desenvolvimento, “a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, pois não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional”.

Neste sentido, é importante enfatizar que os desastrosos resultados de aprendizagem dos educandos surdos, em experiências de inclusão no ensino regular, já foram comprovados por pesquisadores como Capovilla (2011) e Sá (2002). Destaca-se que a pesquisa de referência na área, desenvolvida por Capovilla, apresenta dados empíricos que comprovam tal fato. Tal pesquisa, realizada ao longo de uma década pelo Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandeb), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em quinze estados brasileiros, avaliou um contingente de 9.200 alunos surdos, o que possibilitou afirmar que o nível da formação destes em escola específica é muito superior ao das experiências inclusivas no ensino regular. Vale destacar que, diante da situação caótica dos denominados processos inclusivos deste alunado, Capovilla (2011, p. 90) afirma que “impor essa política da inclusão (que destitui e remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e sua língua) [...] é uma medida vã, irresponsável e falaciosa”.

Diante das questões relacionadas, ressalta-se a importância de as políticas educacionais serem construídas em consonância com os direitos já conquistados por via da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, atendendo os anseios da comunidade surda, expressos também no documento tecido em 1999, pelo Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda Brasileira, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Este documento leva em conta os ideais da educação que os surdos almejam e no qual defendem a proposta de ensino bilíngue como a mais legítima para

si mesmos. Neste sentido, destaca-se a proposta defendida pela Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de Alunos Surdos na Escola Regular:

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gesto-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras (FENEIS, 1999).

Ressalta-se que, no mesmo documento elaborado pela comunidade surda, em que afirmam os ideais da educação que querem, fazem também enfática oposição ao processo inclusivo no ensino regular, por considerarem que “a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda” (FENEIS, 1999).

ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS E A DIFERENCIAÇÃO DO QUE OS PRÓPRIOS SUJEITOS CONSIDERAM QUE SEJA A INCLUSÃO

Destaca-se que os pesquisadores filiados à abordagem socioantropológica da surdez (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a; 2012b; REIS, 2012; ALMEIDA, 2000; FREIRE, 1999; JOKINEN, 1999; SACKS, 1998; SKLIAR, 1998, QUADROS, 1997, entre outros) apontam para a necessidade de que a Língua de Sinais seja a primeira língua na educação dos surdos, e a língua oral nacional, a segunda, conforme o que já está previsto na legislação brasileira pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005.

Nesta linha, a escola bilíngue que os surdos defendem, constitui-se naquela que atende às especificidades da pessoa surda, construída a partir da perspectiva socioantropológica da surdez, que os percebe como sujeitos culturais, com cultura própria, na qual a Língua de Sinais constitui-se o símbolo identitário por excelência, de maneira que, num sentido ontológico “permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos” (SKLIAR, 1999, p. 24).

A escola bilíngue defendida pelos surdos pressupõe, tal qual delimitado na legislação, que a Libras caracterize-se como primeira língua (L1), a de instrução, e uma das disciplinas curriculares que permeie todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos os conteúdos e conhecimentos sejam construídos por meio dela. Sobre o processo inicial de formação bilíngue dos alunos surdos, vale destacar o que é dito pelos próprios:

Primeiro Libras aprende bem, quando tem o domínio, depois português escrito. Primeiro desenho, escrita português nada, só L1, depois L2, português escrito, sinal, palavra em português, como por exemplo, inglês, português.

No começo tem de ser Libras, depois português, porque aí português fica mais fácil. [...] porque é mais fácil comunicação, português é próprio de ouvinte.

Escola bilíngue é a língua, é cultura. A aprendizagem precisa ser bilíngue, não adianta falar as palavras, precisa junto explicar o significado. Por isso criança pequena precisa aprender língua de sinais, depois português escrito. Precisa escola bilíngue (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 96).

Ensino bilíngue, conforme descrito nos depoimentos acima tem como primeiro pressuposto a Língua de Sinais como L1, a fim de dar subsídios linguístico e cognitivo para a leitura do mundo e a construção da própria leitura e escrita da Língua Portuguesa. A Libras não apenas se constitui como a língua de expressão de ideias, pensamentos e formulação de hipóteses; o conhecimento gramatical desta também precisa ser aprofundado, para que repercuta na capacidade de aprendizagem relacional deste aluno, também dando suporte ao aprendizado da Língua Portuguesa, a partir de práticas discursivas comparativas e contrastivas entre as línguas, de modo a tematizá-la, processo este explicitado pelas autoras Quadros e Schmiedt (2006, p. 31):

Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes no processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas.

Destaca-se também que o estudo da cultura surda dentro da escola bilíngue constitui-se como um pilar, conforme argumentado e sintetizado na fala sinalizada transcrita: “Currículo surdo precisa contemplar história do surdo, identidade, cultura, língua, tudo dentro do currículo, igual o ouvinte, precisa ter dentro o que é do surdo” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012 b, p. 94).

O currículo, por estabelecer diferenças, construir hierarquias e produzir identidades (SILVA, 1999), na escola bilíngue de surdos apresenta papel fundamental, na medida em que deve contribuir significativamente para a construção de uma identidade surda positiva, preparando os alunos para assumir as diferenças e enfrentar a discriminação que, invariavelmente encontrarão, tal como afirma Monteiro (2006, p. 295):

A “preservação” da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda é condição necessária para a garantia da autoestima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente (grifos do autor).

Vale destacar que a importância da construção de uma autoestima positiva é enfatizada também por McCleary (2003) ao apontar a necessidade de formação, no sujeito surdo, do orgulho de ser surdo, não como uma forma de criar guetos, mas de possibilitar que os grupos discriminados e estigmatizados “possam ter orgulho de viver numa sociedade em que todos possam ser o que são e aprender uns com os outros.”

Nesta perspectiva, a defesa pela escola bilíngue de surdos, num claro repúdio à inclusão indiscriminada, está presente no Manifesto da Comunidade Surda Capixaba, abaixo reproduzido, e que apresenta indícios da diferença entre o que eles entendem por inclusão e como ela acontece na prática:

Uma educação que realmente nos inclua na sociedade de forma justa, respeitando o que somos. A sociedade quer que aceitemos uma política que denomina inclusiva (sem realmente o ser), porém predatória que zela pela manutenção do fracasso escolar a que somos submetidos e nos transforma em simulacros de ouvintes (COSTA, 2007, p. 104).

Ao contrário da segregação, o que os sujeitos surdos defendem é que, por meio da educação bilíngue em escola bilíngue própria, eles possam se preparar, inclusive, para uma melhor sociabilização com os ouvintes. Esta seria uma consequência natural, advinda da significativa formação educacional, com acesso à informação, à consciência de direitos de cidadania e à edificação de uma identidade surda, fomentada nesta escola específica. Deste modo, o sujeito surdo estaria habilitado a estabelecer, com os ouvintes, uma relação equitativa, em que ambos os grupos teriam o que trocar, saindo-se, portanto, do perfil de tutela do ouvinte em relação ao outro, que é marca, até os dias de hoje, das relações educacionais, sociais e empregatícias.

Vale destacar que, para a instauração deste novo perfil de relacionamento entre a maioria ouvinte e os surdos, é de suma importância a mediação intercultural, promovida em escola própria, desconstruindo a perspectiva vigorante, pela qual os surdos permanecem como um grupo altamente estigmatizado. Desta feita, conforme Strobel e Perlin (2008), é crucial a possibilidade dos surdos ascenderem a uma educação que contemple sua cultura, numa mediação intercultural (surda e ouvinte) a fim de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passam a ser perspectivados pela diferença surda.

Deste modo, entende-se que a inclusão de surdos assume um conceito diferenciado, sendo que políticas públicas não podem pautar-se por ações homogêneas. Incluir todos numa mesma escola, como se fosse um ideal a ser alcançado, desconsidera as diferenças apontadas pelos próprios surdos em relação à sua inclusão, comparativamente em

relação a outros grupos, e que são alicerçadas basicamente na diversidade linguística e cultural e suas implicações, conforme os depoimentos transcritos abaixo:

Porque exemplo cadeirante é ouvinte tem som, já surdo não ouve, o som não chega, importante para surdo é visual. Exemplo ouvinte tem voz, surdo é expressão é visual, é próprio de cada grupo: ouvinte e surdo. Por isso, ouvinte cadeirante, deficiente intelectual, cego é diferente, porque a primeira coisa é a língua.

Não concordo com inclusão porque professor não sabe explicar e também tem só a influência do ouvinte, só perde. Inclusão surdos diferente, porque língua é diferente.

Minha opinião inclusão não é bom. Porque se tem inclusão, como professor vai saber planejar para ensinar surdo? E surdo precisa saber Libras, onde vai aprender? [...] Surdo é diferente porque língua diferente, quando for para faculdade aí pode inclusão, antes não. Não consegue aprender, pequeno não consegue, precisa professor especializado, que sabe ensinar palavras, é outro ensino, é outro método. É diferente o ouvinte, inclusão de surdo é diferente de outros porque surdo diferente de ouvinte (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 106).

Dessa forma, o que os depoimentos enfatizam vai de encontro aos direitos linguísticos e culturais deste alunado, o que exige que o ensino seja organizado, tanto linguística quanto metodologicamente, dentro das singularidades da cultura surda. E tal pressuposto difere radicalmente da simples aceitação da Libras em escola de ouvintes, por meio da presença de um intérprete de Língua de Sinais, pois este não confere ao surdo o direito a um ensino nas duas línguas.

Ensino bilíngue tem, como eixo de sustentação, a Libras como língua de instrução para o surdo, e a oral oficial do país como segundo idioma. E somente num ambiente linguístico naturalmente bilíngue é que estes alunos terão, de fato, a possibilidade de construir-se enquanto sujeitos usuários da Língua de Sinais como primeira língua, promovendo a aprendizagem da linguagem oral por meio da metodologia de segunda língua. Deste modo, é reforçada a obviedade de que tal possibilidade não se realiza numa escola ouvinte, onde a língua de instrução é a oral e todo o ensino é organizado a partir da perspectiva de quem ouve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência dos problemas surgidos no tocante à inclusão dos surdos no ensino regular, contrapondo-se ao ideal de um ensino bilíngue na escola de surdos almejada, já conquistado como direito na legislação brasileira, apontando para uma clara distinção ao que se constitui em inclusão, é que a comunidade surda permanece em movimento lutando pela educação que quer.

A tentativa do fechamento do INES em 2011, a primeira escola de surdos criada no Brasil, levou a comunidade surda a um forte movimento social, intitulado Setembro Azul. A luta pela defesa do direito a instituições escolares bilíngues e do seu não fechamento, conquistado pela mobilização social do grupo, constitui-se como uma importante conquista.

A criação, no ano de 2012, da primeira escola bilíngue de surdos de Palhoça, em Santa Catarina, com certeza, advém da luta permanente desta coletividade que clama por ver seus direitos, conquistados na legislação brasileira, concretizados em espaços educacionais reais.

A aprovação da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, no âmbito do Distrito Federal que estabelece as diretrizes e parâmetros para a implementação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a uma educação bilíngue para os surdos, ao respeitar a pauta de reivindicações da comunidade surda, também foi muito comemorada, com a expectativa de que esta sirva de exemplo para que os demais Estados estabeleçam suas diretrizes em relação a este tipo específico de educação.

Vale destacar que a referida lei estabelece que a Libras constitua-se como primeira língua (L1), e a língua portuguesa, como segunda (L2), para todas as disciplinas curriculares em todos os níveis de educação básica. Por tal, aponta para a criação da escola bilíngue no Distrito Federal, prevendo que seu quadro profissional seja composto, prioritariamente, por surdos, sendo que, nas decisões que norteiem as ações deste espaço educacional, assegure-se a participação destes sujeitos, de entidades representantes dos mesmos e de pesquisadores da área. Ressalta-se que, tal qual expresso na Lei, o intuito é o de promover “o protagonismo surdo”, o que finalmente, pelo menos na teoria, aponta para o fim do exercício tutelar sobre os surdos, que finalmente passam a participar da mesa de negociações para o estabelecimento da formação que querem.

Indubitavelmente, é crucial o momento em que debates calorosos envolvem a discussão dos ideais pensados para a área da educação de surdos, o que se constitui num campo de negociação política e de poderes, hierarquicamente, não simétrico. No entanto, diante do forte movimento da comunidade surda é possível vislumbrar suas primeiras conquistas legítimas, a criação da escola bilíngue supracitada e o estabelecimento de políticas públicas educacionais com diretrizes que vão ao encontro dos seus anseios, como da lei publicada no âmbito do Distrito Federal.

Nota

ⁱCODA (*Children Of Deaf Adults*) – filho(a) ouvinte de pais surdos e que aprende a linguagem de sinais antes da oral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. de. *Leitura e surdez*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANDREIS-WITKOSKI, S. *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV, 2012a.

_____. *Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos*. Curitiba: CRV, 2012b.

CAPOVILLA, F. C. 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, N. R. L. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 77-100.

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. *Diário Oficial da União*. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos. *Diário Oficial do Distrito Federal*. N. 11, 15 jan. 2013.

COSTA, L. M. da. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Que educação nós surdos queremos*. Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilíngue. Porto Alegre: UFRGS, abril 1999.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação para Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-45.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 105-128.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.).

Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11- 32.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303 - 332.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-24.

McCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS. *Anais...* São Paulo: FENEIS, 2003. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/areadelibras/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital.* Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-301, jun. 2006.

PERLIN, G. T. *O ser e o estar sendo surdos: diferença e identidade.* 2003. 157f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 101-116.

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

_____. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. (Org.). *Estudos Surdos II.* Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos.* Manaus: Edua, 2002.

_____. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 17-62.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.* Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-47.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

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

STROBEL, K. L.; PERLIN, G. *Fundamentos da educação de surdos*. UFSC – Licenciatura em Letras/ Língua Brasileira de Sinais, 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em junho de 2013.